

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ **XXI ВЕКА:**

**ФИЛОСОФИЯ,
ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМЫ,
ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ**

Том 2

ВИТЕБСК 2026

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

**ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
XXI ВЕКА: ФИЛОСОФИЯ,
ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМЫ,
ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ**

Сборник научных статей

В 2 томах

Том 2

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2026*

УДК 37.016:81'24
ББК 74.268.0я431:81.2-99я431
Я41

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 4 от 26.02.2026.

Редакционная коллегия:

И.П. Зайцева (гл. ред.), доктор филологических наук, профессор;
Е.В. Алимпиева, кандидат филологических наук;
О.С. Алейникова, старший преподаватель;
Л.И. Бобылева, кандидат педагогических наук, доцент;
М.Л. Дорофеев, кандидат филологических наук, доцент;
Н.Л. Дружина, кандидат филологических наук, доцент;
О.А. Лукина, кандидат филологических наук, доцент;
К.И. Малышева, старший преподаватель;
К.Ю. Толкачёва, преподаватель;
Е.В. Турковская, кандидат педагогических наук, доцент;
А.В. Шаколо, кандидат филологических наук, доцент

Рецензент:

профессор кафедры связей с общественностью в бизнесе Санкт-Петербургского государственного университета, доктор филологических наук *Е.В. Быкова*

Языковое образование XXI века: философия, перспективы и проблемы, принципы и подходы : сборник научных статей : в 2 т. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: И.П. Зайцева (гл. ред.) [и др.]. — Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2026. — Т. 2. — 358 с.

ISBN 978-985-30-0336-9.

ISBN 978-985-30-0338-3 (т. 2).

Предлагаемый вниманию читателей сборник научных статей составлен на основе докладов и выступлений, представленных на международной научно-практической конференции «Языковое образование XXI века: философия, перспективы и проблемы, принципы и подходы». (Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова, 18–19 мая 2026 года). Освещаемые в публикациях проблемы, которые образуют широкий диапазон, могут быть объединены в 3 блока: «Преподавание русского языка как иностранного: подходы и принципы, возможности, проблемы», «Изучение родного и иностранных языков в высшей, средней профессиональной и общеобразовательной школе: традиции и инновации» и «Результаты опытов молодых исследователей (студентов и магистрантов)».

УДК 37.016:81'24
ББК 74.268.0я431:81.2-99я431

ISBN 978-985-30-0336-9
ISBN 978-985-30-0338-3 (т. 2)

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
РАЗДЕЛ 3. ИЗУЧЕНИЕ РОДНОГО И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ, СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ	9
<i>Азарченко Г.Ю.</i> Перенос как способ семантических изменений сублимированных лексем русского и английского языков	9
<i>Алейникова О.С., Чернова Н.Н.</i> Методический потенциал разговорного клуба как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся....	14
<i>Алексеева Н.Г., Радькова С.А.</i> Цифровые технологии в лингвометодической парадигме иноязычного образования: от традиционных методов к ИИ-ориентированному обучению	19
<i>Алексеевич Е.В.</i> Современная русская проза как источник социокультурных сведений	23
<i>Алешникова В.В.</i> Лингвистические аспекты учебных видеолекций по гуманитарным дисциплинам	28
<i>Алимпиева Е.В.</i> Прагматический потенциал делимитативного способа действия русского глагола в дискурсе социальных сетей.....	32
<i>Андрэйчык В.І.</i> Падручнік беларускай мовы як сродак фарміравання каштоўнасных арыентацый навучэнцаў	39
<i>Арзамасова А.Я.</i> Медиаграмотность как часть исследовательской функции учителя иностранного языка	43
<i>Бабенко М.Г., Тюлюпина М.В.</i> Специфика региолекта в системе современного немецкого языка	48
<i>Балло Ю.А., Шкатуло Н.М.</i> Концепция и принципы создания учебника по практике устной речи по английскому языку для студентов неязыковых специальностей	53
<i>Бернавская М.В., Михайлова О.Ю.</i> Интеграция мультимедийных технологий и искусственного интеллекта в иноязычную подготовку студентов технического вуза	57
<i>Бобылева Л.И.</i> Особенности организации дистанционного обучения иностранному языку	61
<i>Борисенко Т.В.</i> Концепт РЕБЁНОК в русском женском языковом сознании (на материале ассоциативного эксперимента)	65
<i>Борщенко Г.М., Карабутова Е.А.</i> Основные направления интеграции цифровых технологий в обучение иностранным языкам на современном этапе развития системы высшего образования	69
<i>Брыксина И.Е., Лютая В.И.</i> Формирование эмотивной компетенции будущих лингвистов при обучении британскому варианту английского и французскому языкам с использованием чат-ботов	74
<i>Брыксина И.Е., Перехода Д.С.</i> Развитие навыков устной речи студентов-лингвистов по английскому языку с помощью ИИ	78
<i>Буланкина Н.Е.</i> Концептуализация коммуникативно ориентированного личностного развития современного педагога	83
<i>Вардомацкий Л.М., Коваленко К.И.</i> Прозвища персонажей романа М. Петросян «Дом, в котором...» и возможности сохранения их социокультурного содержания при переводе романа с русского языка на английский	86

Василькова М.В. Прецедентные феномены в региональном контексте (на примере г. Витебска)	90
Васильченко Е.А., Абакумова И.А. Формирование лексических навыков у младших школьников с использованием онлайн-флеш-карточек	93
Васюковіч Л.С. Лічбавая рэпутацыя педагогаў сучаснай адукацыйнай прасторы	97
Воеводина А.В. Образные признаки концептов «Правда», «Истина», «Truth» в сопоставительном аспекте (на базе английского и русского языков)	102
Воробьева И.А., Михайлова М.С. Методические основы обучения диалогической речи на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе	106
Галимова Ю.О., Иркабаева З.Р. Влияние естественных языков на характер семиозиса в искусственных языках программирования	111
Гончарова С.А. Семантические фантомы в профессиональной речи студентов, обучающихся по специальности «Кибербезопасность»	115
Грицкова Н.В. Формирование ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов ЛНР в условиях перехода от традиционной к инновационной методике	119
Грушова Л.Д. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей	123
Гуминская О.П. Развитие профессионально ориентированных иноязычных навыков будущих экономистов в цифровой среде с помощью мультимодальных интерактивных практик	128
Гуреева А.М. О духовно-нравственном воспитании при обучении английскому языку в высшей школе	133
Дорофеенко М.Л. Нормализация белорусских внутриселенческих названий в условиях государственного двуязычия	137
Дружина Н.Л., Шаколо А.В. Методический потенциал музыкального контента в интенсификации обучения немецкому языку в высшей школе	141
Дудка А.А. Лингвистические механизмы актуализации речевой практики в англоязычном компьютерно-игровом дискурсе	146
Залесская Д.А. Ценностные ориентиры белорусского народа: обобщённо-аналитический аспект	150
Kazhekina L.V. Pair Work vs. Group Work: What's Better for The Learner?	154
Казимирова О.В. Репрезентация аксиологем в аналитических жанрах белорусского и британского медиадискурсов	157
Караткевіч І.І. Лексічнае адлюстраванне мовы і маўлення ў “Слоўніку беларускай мовы” І. І. Насовіча	161
Клемято Е.Ф. Студенческое видео как инструмент развития коммуникативной компетенции: практика персонализированного контента в обучении иностранному языку	166
Ковалёва А.В. Особенности перевода названий белорусских фильмов на английский язык	171
Костюченко В.Ю. Использование больших языковых моделей в учебных и исследовательских целях: перспективы и ограничения	175
Кудинова Т.В. Подготовка инженеров к деловой коммуникации в гибридной среде: потенциал средового подхода	179
Кулиева О.Н. Анализ языковых средств реализации семантических и риторических стратегий и тактик в англоязычном научном дискурсе (на материале текстов научных статей)	184

Литвишко О.М. Прототипизация как когнитивная стратегия обучения юридическому английскому языку	188
Лихорад О.И. Проектная деятельность в языковом образовании как средство формирования метапредметных компетенций	192
Мажара Ю.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности курсантов военных вузов на основе интерактивных технологий	196
Малышева К.И., Толкачёва К.Ю. Пересказ как упражнение для развития речевых умений студентов неязыковых специальностей	201
Мизгулина М.Н. Цифровые инструменты для проведения онлайн-олимпиады по японскому языку	205
Мирошникова Д.В. Лингвопрагматические аспекты взаимодействия обучающихся с генеративным искусственным интеллектом в процессе создания академического текста (на материале студенческих научных работ)	210
Мякишин К.А., Подосенова А.С. Человек через призму одежды: характеристика личности во фразеологизмах английского языка	215
Оленюк Г.А. Роль русского языка в современной Беларуси	219
Osipova O.P. Mobile Technologies in Teaching English as a Foreign Language	223
Павлова Ю.В. Прием Hot Seating (горячий стул) в практике лингвокультурологического анализа рассказа	226
Паевская Е.В. Между автором и алгоритмом: психосемантический анализ восприятия художественного текста в условиях развития искусственного интеллекта	231
Пантелич Д.А. Метод проектов как способ развития интереса к изучению иностранного языка	235
Перебейнос Е.Е. Фольклорный текст на уроках русского языка: реализация принципа соизучения языка и культуры	239
Пинчук М.Н. Интеграция в учебный процесс платформы «ProgressMe» как средство повышения мотивации обучающихся при изучении иностранных языков	245
Польников М.О., Тарасенко Е.С. Оптимизация разработки учебных материалов по английскому языку на основе генеративных когнитивных моделей ИИ	249
Полякова О.Б. Иммерсивные технологии в практике изучения иностранных языков	254
Резцова С.А., Степанова Н.Ю. Фонетический блог преподавателя: цифровой инструмент формирования произносительных навыков	258
Саламатина И.И. Современные педагогические стратегии в контексте цифровой трансформации образования: кооперативное обучение как инструмент развития профессиональных компетенций учителя	263
Селин А.Е., Лиханова М.П., Романова Д.В. Прагматическая основа эвфемизации в китайской коммуникации через призму теории лица	267
Лалова Т.И., Симонова С.В. Эколингвистика: взаимодействие языковых систем и экологических практик	272
Смирнова А.В. Иностранный язык как инструмент решения проектных и исследовательских задач школьников: перезагрузка роли языкового образования в условиях цифровой трансформации	277
Соболевская Е.В., Хрипунова Е.С., Шатьков Д.О. Использование искусственного интеллекта для написания планов-конспектов урока	282
Соколова М.А., Шульга О.Н. Электронная платформа gimkit как инструмент цифровой лингводидактики при обучении иностранному языку студентов технического университета	290

Соловьева И.А. Интерпретация своеобразия поэтического речевого мышления как способ формирования иноязычной компетенции (на материале стихотворения С. Плат 'Tulips')	295
Сорокина В.А. Использование песенного материала при обучении грамматике английского языка в рамках коммуникативного подхода	300
Сыресскина С.В., Краснобаева А.Ю. Влияние языкового образования на становление личности: от формирования коммуникативных умений к осознанию культурной идентичности	305
Теркулова К.Б. Концепт «Уважение» в русской языковой картине мира: структура и аксиологический потенциал	309
Турковская Е.В., Михновец А.Н. Идеоним как объект ономастического исследования (на материале английского языка)	314
Филимончик Н.А. Универсальное и национально-специфическое в значении фразеологизмов с компонентом «Зелёный» (на материале испанского и русского языков)	318
Шапошникова С.Н., Батыгян Н.М. Цифровые образовательные инструменты как средство повышения мотивации к изучению немецкого языка у учащихся средней школы	323
Шаршнёва В.М. Намінатыўныя сказы як дамінанта рубленай прозы (на матэрыяле сучаснай мастацкай літаратуры)	327
Шимарева Т.Е., Дюндик Ю.Б. Из опыта перевода «Эрья»: поиск адекватной стратегии	332
Шкутова Н.Ю. Роль и место языкового образования в современном образовательном процессе учреждения дошкольного образования Республики Беларусь	336
Шуликова А.С. Лирическое творчество китайских поэтов как источник сведений о своеобразии культуры Китая	341
Шумбасова С.С., Рыбакова А.С. От диагностики нужд к поддержке: студентоцентричный ЕМІ в неязыковых вузах	344
Яковлева-Юрчак Е.Н. Гибкие навыки в профессиональном общении: подходы к обучению студентов на французском языке через технологии переговоров и стратегии коммуникативного поведения	348
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	353

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемый вниманию читателей сборник научных статей составлен на основе докладов, представленных на международной научно-практической конференции **«Языковое образование XXI века: философия, перспективы и проблемы, принципы и подходы»**, которая «выросла» из двух международных научно-практических семинаров *«Специфика языкового образования в различных коммуникативно-речевых средах»*, проведённых в 2024–2025 гг., и на которую в этом году подано около **200** заявок (конкретно – **181**, ряд из них – в *соавторстве* и в *более многочисленном авторстве*) – именно этим объясняется значительный объём настоящего издания.

Соорганизатором состоявшегося мероприятия выступила филологическая кафедра одного из ведущих вузов Российской Федерации: Российский технологический университет – МИРЭА (заведующий кафедрой – доктор педагогических наук, профессор *Елена Николаевна Тарасова*).

В первом томе сборника, состоящем из двух разделов, помещены публикации на основе докладов, прозвучавших на пленарном заседании, с которыми выступили ведущие учёные Российской Федерации и Республики Беларусь, а также представитель Экономического университета в г. Братиславе (Словацкая Республика); все они вызвали у воспринимающей аудитории очевидный интерес. Думается, что эти статьи будут в первую очередь полезны читателям:

«Языковое образование и обучение языку: отличия, особенности, приоритеты» (автор – доктор филологических наук, профессор **Е.М. Маркова** — Экономический университет в г. Братиславе);

«Развитие цифровых образовательных технологий как фактор переосмысления операционно-деятельностного компонента методического аппарата преподавания РКИ» (авторы – доктор педагогических наук, профессор **Е.Н Тарасова** ; старший преподаватель **Т.А. Павлова** – Российский технологический университет – МИРЭА);

«Специфика подготовки к тестированию по русскому языку: правила успешного абитуриента» (автор – **О.А. Лукина**, кандидат филологических наук, доцент – ВГУ имени П.М. Машерова);

«Чтение детективной литературы как способ защиты от речевого манипулирования» (автор – **И.П. Зайцева** доктор филологических наук, профессор – ВГУ имени П.М. Машерова).

Второй раздел объединяет статьи, подготовленные на основе докладов, представленных в секции **«Результаты опытов молодых исследователей (студентов и магистрантов)»**.

Во втором томе, также состоящем из двух разделов, помещены статьи, подготовленные на основе докладов, которые были представлены в секциях **«Преподавание русского языка как иностранного: подходы и принципы, возможности, проблемы»** и **«Изучение родного и иностранных языков в высшей, средней профессиональной и общеобразовательной школе: традиции и инновации»**.

Содержание сборника позволяет составить представление о весьма широкой географии участников проведённой конференции, которая охватывает **шесть**

государств: *Республика Беларусь, Российская Федерация, Словацкая Республика, Республика Армения, Республика Казахстан, Республика Узбекистан*. Чрезвычайно широко была представлена на конференции Российская Федерация – и мегаполисами (*Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Новосибирск* и др.), и многими республиками (*Республика Татарстан, Республика Башкортостан, Карачаево-Черкесская Республика, Донецкая Народная Республика, Луганская Народная Республика*).

Широко была представлена на конференции **Республика Беларусь** – академическими, высшими и другими учебными и образовательно-воспитательными заведениями учреждениями **Витебска** (*Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова, Витебский государственный медицинский университет*), **Минска, Могилёва, Полоцка, Орши**.

На конференции были обсуждены и, соответственно, изложены в опубликованных статьях самые разные аспекты языкового образования, что, безусловно, будет способствовать и *более глубокому* осмыслению связанных с этой проблематикой теоретических проблем, и – это видится особенно важным! – разработке и совершенствованию *наиболее эффективных форм практико-ориентированного обучения* языкам, как родному, так и иностранных.

Редакционная коллегия надеется, что статьи, помещённые в настоящий сборник, будут интересны и полезны как преподавателям-практикам, которые осуществляют обучение родному и иностранным языкам различных групп обучающихся (это обуславливается тем, что во многих публикациях содержатся сведения, которые будут способствовать разработке и совершенствованию наиболее эффективных форм *практико-ориентированного обучения* языкам), так и представителям академической и / или вузовской науки, которым, думается, будет небезынтересно 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 проведённой на базе Витебского государственного университета имени П.М. Машерова международной научно-практической конференции и предоставивших материал для публикации в настоящий сборник научных статей, и надеется на продолжение научных контактов в будущем. Эта надежда основывается на признании высокого профессионального уровня состоявшегося научного мероприятия, заинтересованности всех участников в обсуждении актуальных проблем современного языкового образования, что видится не только исследовательски значимым, но и крайне необходимым для решения целого ряда проблем современного социума, в том числе и явно выходящих за рамки образовательного пространства.

Ирина Павловна Зайцева,
главный редактор сборника научных статей,
доктор филологический наук, профессор

РАЗДЕЛ 3. ИЗУЧЕНИЕ РОДНОГО И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ, СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

УДК 81'373.612.2:7.01:17(811.161.1+811.111)

ПЕРЕНОС КАК СПОСОБ СЕМАНТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ СУБЛИМИРОВАННЫХ ЛЕКСЕМ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Азарченко Г. Ю.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. В статье систематизируются типы семантических изменений, способы переноса сублимированного оценочного значения и характеризуются концептуальные образы, являющиеся основанием семантического переноса в русском и английском языках.

Ключевые слова: оценка, сублимированная оценка, семантические изменения, перенос, лексема.

Введение. В силу лингвистических и экстралингвистических причин лексическая система подвергается семантическим трансформациям на протяжении всего хода существования языка. Одним из наиболее активных типов семантических изменений является перенос (метафорический перенос, метафоризация и др.). При анализе изменения значений лексем, эксплицирующих сублимированную оценку в русском и английском языках, актуальным представляется выявление механизмов семантического переноса, а также ключевых образов, лежащих в его основе. Цель данной статьи – выявить базовые образы, лежащие в основе переноса оценочных значений сублимированных лексем в русском и английском языках.

Материалы и методы. Материалом исследования являются более 6 тыс. сублимированных лексем, отобранных путем сплошной выборки из русскоязычных и англоязычных лексикографических источников («Большой толковый словарь русского языка» под ред. С. А. Кузнецова (БТС), “The Concise Oxford English Dictionary” (A. Stevenson, M. Waite) (COED) и т.д.). Для анализа изменения оценочных значений используются исторические, академические и этимологические словари: «Словарь русского языка XI–XVII вв.» (СлРЯ XI–XVII вв.); «Словарь русского языка XVIII века» (СлРЯ XVIII в.); «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля (Даль); «Этимологический словарь современного русского языка» А. К. Шапошникова (Шап.); «Краткий этимологический словарь русского языка» Н. М. Шанского (Шанский); «Историко-этимологический словарь современного русского языка» П. Я. Черных (Черн.); «Историко-этимологический словарь воровского жаргона» М. А. Грачева (Грачев); «Этимологический словарь русского языка» Г. А. Крылова (Крылов); «Толковый словарь русского сленга» В. С. Елистратова (Елистратов); «Толковый словарь русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова (ТСРЯ); «Этимологический словарь русского языка» А. В. Семенова (Семенов); «Почему не иначе? : этимологический словарь школьника» Л. В. Успенского (Успенский); «Этимологический словарь русского языка» М. Фасмера (Фасмер); «История слов» В. В. Виноградова (Виноградов); “The Oxford English dictionary” (OED); “The Oxford dictionary of English etymology” by C. T. Onions (Onions) и др. Применяются описательный, сопоставительный методы и метод словарных дефиниций.

Результаты и их обсуждение. По мнению В. Г. Гака, основными типами семантических изменений, релевантных и для значений сублимированных лексем, являются [1, с. 83–85]:

- расширение значения: *interloper* (1590) 'originally an unauthorized trader; one who trespasses on the rights or privileges of any trade monopoly' / (1632) 'one who, esp. for his or her own profit, thrusts himself or herself into any position or affair, which others consider as pertaining solely to themselves' (OED);

- сужение значения: *злой* (XII в.) 'плохой, дурной' / (XIV) 'злой, свирепый, жестокий' (СлРЯ XI–XVII вв.); *ugly* (1325) 'having an appearance or aspect which causes dread or horror; frightful or horrible' / (1386) 'offensive or repulsive to the eye; unpleasing in appearance' (OED);

- синонимия: *insolent* (1386) 'proud, disdainful, haughty, arrogant, overbearing; offensively contemptuous of the rights or feelings of others, said of the powerful, rich, or successful, their actions, etc.' / (1678) 'contemptuous of rightful authority; presumptuously or offensively contemptuous; impertinently insulting; said of those who treat superiors or equals with offensive familiarity or disrespect' (OED);

- антонимия (внутрисловная энантиосемия): *nice* (1300) 'foolish, silly, simple; ignorant' / (1395) 'extravagant, showy, ostentatious' / (1400) 'finely dressed, elegant' (OED); *святоша* (п. п. XIX в.) 'об. стар. святой или угодник, праведник, ныне это ханжа, лицемер, святец, пустосвят, исполнитель внешних обрядов для виду, а внутренне дурной, лживый, притворный человек' (Даль);

- смещение: *вежливый* (1650) 'учтивый' (СлРЯ XI–XVII вв.) – «собств.-рус. производное прилаг. с суф. -ливъ (-'ивъ) от вежа «сведущий, знайка», восходящего к праслав. *вѣдѣа, образованного при помощи суф. -ѣа от основы глаг. *вѣдати» (Шап.); *adorable* (1601) 'worthy of or inspiring worship or veneration' / (1653) 'worthy of or inspiring great affection or admiration: charming, delightful' (OED);

- ухудшение значения (пейорация): *boor* (1548) 'a peasant, a countryman' / (1598) 'a person (esp. a man) who behaves in a rude, ill-mannered, or crass way; a lout, an oaf' (OED); *дерзкий* (1709) 'храбрый, отважный, дерзкий' (СлРЯ XI–XVII вв.) / (XVIII в.) 'наглый, бесстыдный' (СлРЯ XVIII в.); *ханжа* (начало XVIII в.) 'притворно набожный человек' (Черн.) – «пейоративное переосмысление заимств. из тюрк. яз. сущ. хаджи (от хадж «мусульманское паломничество в Мекку» (Шанский);

- улучшение значения (мелиорация): *pretty* (OE) 'cunning, crafty' / (1440) 'attractive and pleasing in appearance; good-looking, esp. in a delicate or diminutive way' (OED); *прелестный* (XVIII в.) 'исполненный прелести, вызывающий восхищение' – «из цслав. прелестный, производного прилаг. от основы прѣлѣсть 'соблазн, обман, соращение'» (Шап.);

- эвфемизация: *подмазать* (XX в.) 'перен. прост. дать кому-то взятку' (Елистратов); *капать* (начало XX в.) 'предавать' (Грачев);

- перенос (метафоры, метонимии и др.).

Перенос – способ семантического изменения, в результате которого в русском и английском языках образуются скрытые метафоры и метонимии. Мотивом переноса служат логико-синтаксические схемы структурирования классов событий или соположения в структуре объектов – их предметно-логические связи, отражающие языковой опыт говорящих. Переосмысление слова, субъективное в момент творения, но основанное на общих знаниях данного языкового коллектива, закрепляется в языке. Языковая метафора создается на основе коннотаций, закрепленных за смысловым потенциалом данного слова узусом, вбирающим в себя то, что составляет языковой опыт. Лингвистический характер метафоры проявляется в закреплённости и воспроизводимости переосмысленного значения языковой формы в речевой цепи [3, с. 191]. Язык фиксирует в содержании своих единиц как отраженные реальные признаки обозначаемых предметов, так и признаки, приписываемые предметам творческим мышлением человека [2, с. 104].

Метафорический перенос значений сублимированных лексем в русском и английском языках базируется на следующих основаниях:

а) ровность: *нахал* (1731) 'грубый, бесцеремонный человек' – «от и.-е. *skēl «гнуть», «стигать», «кривой», «искривленный», «извращенный» (Черн.); *right* (OE) 'that which is consonant with justice, goodness, or reason; something morally or socially correct, just, or honourable' (OED) – "IE. base *reg- denoting movement in a straight line, extension" (Onions);

б) огонь, искра: *краса* (1076 г.) 'красота (устар.)' – «из праслав. *краса, *кресати и *крѣсити «высекать искру или огонь» (Шап.); *поджарый* (XVII в.) 'худощавый, поджарый' (СлРЯ XI–XVII вв.) – «Искон. Производное от жар. Значение «худой, сухощавый» развилось из значения «с подпалинами» (Шанский);

в) базовые возможности и потребности человеческого тела: зрение (*envious* (1280) ‘the feeling of mortification and ill-will occasioned by the contemplation of superior advantages possessed by another’ – “from envy < French envie < Latin invidia, < invidus envious, related to invidēre to look maliciously upon, to envy, < in upon + vidēre to see (OED) (как и в случае лексемы завидовать (XI в.) ‘испытывать, переживать чувство недоброжелательства и нерасположения к кому-л., питаемого превосходством, преуспеваемом к.-л.’ (Черн.) возможна связь неодобрительного значения со сглазом); *видный* (XVII в.) ‘отличающийся по внешнему виду, видный красивый’ (СлРЯ XI–XVII вв.)); осязание (*coarse* (1582) ‘wanting in fineness, smoothness, or delicacy of texture, granulation, or structure; consisting of comparatively large parts or particles; or of such as are too large for beauty’ / (1699) ‘unrefined; rough, rude, uncivil, vulgar’ (OED)); жажда и голод (*алчный* (XII в.) ‘испытывающий голод’ (СлРЯ XI–XVII вв.) / (XII – XIII в.) ‘жаждущий, стремящийся к чему-л. (СлРЯ XI–XVII вв.) / (XVIII в.) ‘жаждущий богатства, корысти’ (СлРЯ XVIII в.); *жадный* (1392) ‘жаждущий воды’ / (1508) ‘алчный, жадный, ненасытный’ (СлРЯ XI–XVII вв.)) и др.;

г) высота (как о высоких моральных принципах, так и о высоком самомнении): *high-minded* (1503) ‘having or characterized by a proud or arrogant nature; haughty, imperious’ / (1556) ‘having or characterized by strong moral principles; *высокомерный* (XVIII в.) ‘исполненный высокомерия; гордый, надменный’; *sublime* (1605) ‘morally, intellectually, or spiritually superior; of great nobility or grandeur’ – “Latin *sublīmis* high up, elevated, high, elevated in style, majestic, exalted, noble, eminent, illustrious”;

д) чистота, белизна: *sincere* (1649) ‘morally uncorrupted, uncontaminated’ (OED) – “from Latin *sincerus* ‘clean, pure’” (COED); *candid* (1635) ‘white’ / (1675) ‘frank, open, ingenuous, straight-forward, sincere in what one says’ (OED); *баламут* (1731) ‘болтун, подстрекатель’ – ‘первая часть соответствует бала- в балагур, вторая – русск. мутить из **moṭiti*’ (Черн.);

е) сердце и кровь: с одной стороны, для обозначения жестокости/милосердия: *добросердечный* (1418) ‘честный, искренний, простодушный’ (СлРЯ XVIII в.); *wholehearted* (1628) ‘convinced of one’s own moral perfection; self-righteous’ (OED); *bloodthirsty* (1539) ‘that thirsts for blood; eager for bloodshed, murderous’ (OED); с другой стороны, лексема *blood* приобретает вторичное эстетическое значение ‘a rowdy or forpish young man; a rake, a dandy’ в связи со страстностью, импульсивностью и отважностью как качествами характера некоторых представителей аристократии (OED);

ж) отсутствие/наличие движения, выражающееся в

- твердости/мягкости структуры: *жестокый* (XII в.) ‘жесткий, твердый’ / (1097) ‘беспощадный, жестокий, крайне строгий’ (СлРЯ XI–XVII вв.); *stony-hearted* (1569) ‘cruel, unfeeling, merciless’ (OED);

- сохранении текущего («ровного») состояния: *равнодушный* ‘безразличный, безучастный к людям, к окружающему, происходящему’;

- движении через труднодоступные места (как правило, связано с отрицательной оценкой): *прощельга* (п. п. XIX в.) ‘пройдоха, плут’ (Даль) – «образовано от существительного щель и буквально означало «тот, кто сможет пройти в любую щель» (Крылов);

з) холод/тепло: *cold-hearted* (1616) ‘wanting in sensibility, cordiality, or natural affection; unfeeling; unkind’ (OED); *hot-tempered* (1673) ‘passionate, lustful; bad-tempered, irascible’;

и) свет/тьма: *светлый* (1057) ‘перен. чистый, непорочный’ (СлРЯ XI–XVII вв.); *dark* (OE) ‘lacking moral or spiritual goodness; evil, wicked; iniquitous; hateful’ (OED); *radiant* (1450) ‘sending out rays of light; shining brightly’ / (1589) ‘giving off an aura of joyfulness or health; glowingly happy’;

к) пища: *приторный* (1534) ‘чересчур насыщенный, густой, приторный’ (СлРЯ XI–XVII вв.) / (п. п. XIX в.) «приторные речи, ужимки, ломанье – противные, неприятные» (Даль); *sweet* (OE) ‘pleasing; yielding pleasure or enjoyment; agreeable, delightful, charming’ / (OE) ‘amiable, kindly; gracious, benignant’ (OED); *beefcake* (1745) ‘a small patty of ground or minced beef, usually mixed with egg, herbs, and breadcrumbs, and fried’ / (1949) ‘male sexual attractiveness’ (OED);

л) испорченность: *corrupt* (1380) ‘changed from the naturally sound condition, esp. by decomposition or putrefaction developed or incipient; putrid, rotten or rotting; infected or defiled by that which causes decay’ / (1380) ‘depraved; perverted; evil, wicked’ (OED); *гнилой* (XVIII в.) ‘ложный, превратный’ / (п. п. XX в.) ‘перен. внутренне разложившийся, дошедший до стадии идейного, морального разрушения (книж.); перен. нечестный, беспринципный (презр.)’ (ТСРЯ); *manky* (1958) ‘bad, inferior, defective; dirty, disgusting, unpleasant’ (OED);

м) животные:

- звериная натура (часто обозначает жестокость): *бестия* (п. п. XIX в.) 'бранное, пройдоха, пролаз, наглый мошенник, ловкий и дерзкий плут' (Даль) – «Слово «бестия» известно в русском языке с первой половины XVIII в., причем в значении «зверь» (Семенов); *лютый* (XI в.) 'жестокий, свирепый, неистовый, крутой в злобе, суровый' – «ст.-сл. лютъ, лютый – лютый» (Черн.); *brutal* (1641) 'inhuman; coarsely cruel, savage, fierce' (OED) – "(in the sense 'relating to the lower animals'): from Old French, or from medieval Latin *brutalis*)" (COED); *savage* (1275) 'of an animal: wild, undomesticated, untamed' / (1393) 'cruel, brutal, violent' (OED);

- эстетическая и этическая характеристики (зависит от конкретного образа животного): *рыло* (XV в.) 'передняя часть морды' / (1668) 'пренебрежительно о лице, носе, губах' (СлРЯ XI–XVII вв.); *leech* (OE) 'one of the aquatic blood-sucking worms belonging to the order Hirudinea' / (1785) 'one who 'sticks to' another for the purpose of getting gain out of him or her' (OED); *ехидный* (1681) 'прил. к ехидна (1670) 'перен. змея, гадина (о злом и лукавом, лицемерном человеке)' (Черн.);

н) благородное происхождение (связанное с этическим и эстетическим одобрением): *gentle* (1225) 'well-born, belonging to a family of high social position; having a high social rank' / (1325) 'noble, refined, gracious, courteous, polite; befitting, or traditionally associated with, a person of good birth or high social position' (OED); *вульгарный* (п. п. XIX в.) 'пошлый; тривиальный; простой, грубоватый, дурного вкуса' (Даль) – «По-латыни «вулгус» — «чернь», «собрание грубых и невежественных людей», «вульгарный» означает «плебейский», «простонародный», «грубый», не более» (Успенский);

о) магия (как правило, связана с отрицательной этической и положительной эстетической оценками): *обаятельный* (XVIII в.) 'исполненный обаяния, чарующий, пленительный' (СлРЯ XVIII в.) – «от рус.-цслав. «волхование, чародейство» (Шап.); *charming* – от *charm* (1380) 'to act upon with or as with a charm or magic, so as to influence, control, subdue, bind, etc.' / (1440) 'to influence, enthrall, powerfully attract or engage by beauty, sweetness, or other attractive quality'; *коварный* (XI в.) 'разумный, благоразумный' / (XII в.) 'хитроумный, лукавый' (СлРЯ XI–XVII вв.) – «Из праслав. *коварьнь, производного от *коварь «кузнец-кудесник». В слав. традиции кузнец был связан с ведовством, колдовством, иногда вредоносным чародейством' (Шап.);

п) профессиональная деятельность: *живодер* (1646) 'тот, кто сдирает шкуру с убитых животных, живодер' (СлРЯ XVII–XVIII вв.) / (XVIII в.) 'перен. о жестоком человеке, мучителе' (СлРЯ XVIII в.); *фискал* (начало XVIII в.) 'ябедник, доносчик' – «слово пришло из латинского при польском посредничестве, «фискалом» в XVIII в. называли «государственного служащего, в обязанности которого входит контроль за деятельностью финансовых организаций» (Семенов);

р) оппозиция «свой–чужой»: *barbarous* (1594) 'savage in infliction of cruelty, cruelly harsh' – "< Latin *barbarus*, < Greek *βάρβαρος* + -ous suffix: the sense-development in ancient times was (with the Greeks) 'foreign, non-Hellenic', later 'outlandish, rude, brutal'; hence 'uncivilized, uncultured'" (OED); *сердобольный* (п. п. XIX в.) (Даль) от (1073) 'относящийся к родственникам, родственник, родной' (СлРЯ XI – XVII в.);

с) мифологические и религиозные образы: *cherub* (1225) 'taken as the proper name of an individual angel; particularly of Uriel' / (1680) 'to a beautiful and innocent child' (OED); *драконовский* (сер. XX в.) 'беспощадный, жестокий' (Черн.); *кикимора* (п. а. XX в.) 'человек нелепого или смешного вида; смешно одетый (прост. неод. шутил.)' (ТСРЯ);

т) болезнь: *shabby* (1685) 'that has lost its newness or freshness of appearance; dingy and faded from wear or exposure' (OED) – "from dialect *shab* 'scab' (from a Germanic base meaning 'itch') + -y" (COED); *урод* (1627 г.) 'человек с физическим уродством; человек, некрасивый до безобразия; человек с какими-н. дурными, отрицательными свойствами' – «Из праслав. *бродъ, от сущ. *ордь «порождение» с первичным знач. «выродок» (Шап.); *паршивый* (XVII–XVIII вв.) 'покрытый паршой' / (п. п. XX в.) 'ничтожный, презренный (прост. бран.)' (ТСРЯ) – «Заимств. из польск. яз., где *parszywy* – суф. образование от *parch* «парша, короста» (Шанский);

у) порядок/хаос: *аляповатый* (1731) 'грубовато безвкусно сделанный, наляпанный' – «от ляпать, который первоначально означал «шлепать», «бросать что-либо мокрое» (Крылов); *оболтус* (50-е гг. XIX в.) 'ленивый, неповоротливый, бестолковый парень' – «от болтать, болтаться (без дела)» (Черн.); *опрятный* (XVII в.) 'любящий чистоту, порядок; отличающийся аккуратностью' – «др.-р прятать (приводить в порядок)» (Семенов);

ф) особенности быта:

- украшения: *baroque* (1765) 'irregularly shaped; whimsical, grotesque, odd' (OED) – "from Fr. orig. denoting a pearl of irreg shape" (COED); *bijou* (1668) 'small and elegant' – "Fr., from Breton bizou 'finger ring'" (COED); *вычурный* (XVIII в.) 'нечто затейливое, причудливое' (Черн.) – «Искон. суф. производное от вычуры «резные украшения») (Шанский);

- бытовые предметы: *веник* (вт. п. XX в.) 'о плохом букете' (ТСЕ); *облапошить* (XVIII в.) 'простореч. обманув, извлечь выгоду, обобрать' (СлРЯ XVIII в.) – «облапошить от лапоть, т. е. «обуть человека вместо сапог в лапти» (Фасмер); *подлинный* (XII в.) 'настоящий, неподдельный' – «Изначально «подлинниками» называли специальные длинные палки, использовавшиеся для битья допрашиваемых на суде, чтобы узнать истину» (Семенов);

- одежда и прическа: *халатный* (сер. XIX в.) 'небрежно-безразличный и недобросовестный, неряшливо-нерадивый' – «Семантическая эволюция имени прилагательного халатный началась в 30–40-е гг. XIX в. До этого времени в дворянской культуре халат лишь воспевался как символ русского барства с его ленью и небрежной распушенностью» (Виноградов); *косматый* (1631) 'лохматый, с растрепанными волосами' (СлРЯ XI–XVII вв.) – «от коса» (Фасмер);

- игрушки: *Barbie doll* (1970) 'a woman who is likened to a Barbie doll, esp. in being pretty or shapely but passive, characterless, or unintelligent' (OED);

- постройки: *халуна* (сер. XX в.) 'разг. пренебр. об убогом, неказистом жилище, строении' – «Искон. Считают суф. производным от той же основы, что халуга «ограда, плетень, изгородь», халуна буквально — «плетеный шалаш» (Шанский);

- природные объекты и процессы: *bloom* (1400) 'state of greatest beauty or loveliness, most flourishing condition or season, prime, perfection' (OED) – 'from ON blóm 'flower, blossom'" (OED).

Заключение. Таким образом, исходные образы скрытых метафор и в русской, и в английской лингвокультурах связаны со знакомыми людям конкретными объектами действительности: привычными реакциями тела, особенностями быта, объектами животного и растительного мира, понятными абстрактными категориями (светлый/темный, высокий/низкий, прямой/кривой и др.), а также христианскими и мифологическими образами.

Статья выполнена в рамках научного проекта БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Гак, В. Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания / В. Г. Гак // Семантическая структура слова : психолингвистические исследования / А. А. Леонтьев [и др.] ; отв. ред. А. А. Леонтьев. – М., 1971. – С. 78–124.

2. Джабраилова, В. С. Метафорический перенос как фактор семантической деривации / В. С. Джабраилова, Н. В. Белозерцева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 7–3. – С. 103–108.

3. Телия, В. Н. Типы языковых значений: Связанное значение слова в языке / В. Н. Телия / АН СССР. Институт языкознания. – М.: Наука, 1981. – 269 с.

TRANSFER AS A WAY OF SEMANTIC CHANGES OF SUBLIMATED LEXEMES IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

*Azarchenko G. Yu.
Vitebsk, the Republic of Belarus,
VSVU named after P. M. Masharov*

Summary. The article systematizes the types of semantic changes, the ways of transferring sublimated evaluative meaning, and characterizes the conceptual images that form the basis of semantic transfer in Russian and English.

Key words: evaluation, sublimated evaluation, semantic changes, transfer, lexeme.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗГОВОРНОГО КЛУБА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

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

Аннотация. В статье рассматриваются структурные компоненты коммуникативной компетенции, специфика разговорного клуба как формы неформального обучения, а также его влияние на развитие речевых навыков, мотивации и межкультурной компетенции обучающихся. Делается вывод о том, что разговорный клуб представляет собой эффективный инструмент интенсификации речевой практики и формирования коммуникативной автономии обучающихся.

Ключевые слова: разговорный клуб, коммуникативная компетенция, обучение иностранным языкам, коммуникативный подход, спонтанная речь.

Основным результатом овладения иностранным языком в рамках коммуникативной парадигмы является умение решать коммуникативные задачи стандартного и проблемного характера. Неотъемлемой частью коммуникативного обучения становится моделирование разнообразных ситуаций межкультурного общения [1]. Несмотря на значительный прогресс в разработке коммуникативных методов обучения, в реальной образовательной практике сохраняется проблема недостатка аутентичной речевой практики, особенно в условиях ограниченного количества аудиторных часов. В этой связи возрастает интерес к внеаудиторным формам работы, способствующим развитию спонтанной речи и снижению языкового барьера обучающихся.

Актуальность исследования обусловлена рядом взаимосвязанных факторов, отражающих современные тенденции развития лингводидактики. Во-первых, в условиях межкультурной коммуникации возрастает значимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции как ключевого результата языкового образования. Приоритет отдается способности обучающихся эффективно использовать язык в реальных ситуациях общения. Во-вторых, несмотря на широкое внедрение коммуникативного подхода в образовательную практику, в учебном процессе по-прежнему наблюдается дефицит условий для развития спонтанной устной речи. Традиционные формы аудиторной работы зачастую ограничены регламентом, ориентацией на контроль и оценивание, что снижает возможности обучающихся для свободного речевого взаимодействия. В-третьих, в отечественной методике, опирающейся на идеи Пассова Ефима Израилевича, подчеркивается необходимость организации обучения как процесса общения. Однако практическая реализация данного принципа требует поиска эффективных форм, выходящих за рамки традиционного учебного занятия.

В этой связи особую значимость приобретают внеаудиторные формы обучения, в том числе разговорные клубы, которые обеспечивают приближенность к аутентичности коммуникативной среды, повышение мотивации обучающихся, развитие их речевой автономии.

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью теоретического обоснования и практического осмысления лингводидактического потенциала разговорного клуба как эффективной формы внеучебной деятельности по иностранному языку.

Цель исследования – определить методический потенциал разговорного клуба как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Материал и методы. Материалом исследования выступили лингводидактические и психолого-педагогические работы отечественных и зарубежных ученых: Е. И. Пассова [2], Л. С. Выготского [3], Э. П. Торренса [4], М. А. Холодной [5] и др., в которых исследуются вопросы коммуникативной направленности обучения и развития личности. Основные методы, используемые в работе: аналитический, сравнительно-сопоставительный, обобщение и систематизация опыта педагогической деятельности.

Результаты и их обсуждение. Разговорный клуб представляет собой форму организации внеаудиторной деятельности, направленную на развитие устной речи в условиях, максимально приближенных к естественному общению.

Основные цели проведения разговорных клубов – практика разговорной речи, снятие языкового барьера, расширение лексического запаса, а также погружение в культурный контекст страны изучаемого языка, создание мотивации для дальнейшего изучения языка. Кроме целей, связанных с собственно изучением языка, организаторы разговорных клубов ставят задачи развития у студентов интеллектуальных общеучебных умений, творческих способностей и критического мышления, а также навыков ведения межкультурного диалога.

Рассмотрим ключевые характеристики разговорного клуба. Это *неформальный характер взаимодействия, добровольность участия, отсутствие жесткой регламентации* в проведении, *ориентация на смысл* высказывания, а не на языковую форму.

С точки зрения теории обучения, разговорный клуб можно рассматривать как пространство для реализации принципов автономного обучения и социального взаимодействия, лежащего в основе социокультурной теории Льва Семеновича Выготского [3]. Согласно данной теории развитие когнитивных и речевых навыков происходит в процессе социального взаимодействия. Разговорный клуб создает пространство для такого взаимодействия, обеспечивая возможность коллективного конструирования смыслов.

Разговорный клуб в современной методике обучения иностранным языкам рассматривается как форма организации внеаудиторной или квази-аудиторной деятельности, направленной на развитие навыков говорения в условиях, приближенных к естественной среде. В отличие от традиционного учебного занятия, разговорный клуб не ориентирован на жесткую регламентацию учебного процесса и допускает высокую степень вариативности содержания и форм взаимодействия.

С позиций коммуникативной методики обучение иностранному языку должно строиться как процесс общения, где речевая деятельность выступает одновременно и средством, и целью обучения [2]. В таком контексте разговорный клуб можно рассматривать как одну из наиболее адекватных форм реализации принципа речевой направленности обучения, поскольку он моделирует условия реального общения.

Анализ педагогической практики позволяет выделить ряд значимых преимуществ разговорного клуба как формы внеучебной деятельности по иностранному языку:

1. Аутентичность коммуникативной среды.

Разговорный клуб обеспечивает условия для подлинного общения, где внимание участников сосредоточено на передаче смысла, а не на формальной правильности высказывания.

2. Снижение языкового барьера.

Неформальная атмосфера и отсутствие жесткой оценочной системы способствуют снижению тревожности обучающихся, что является важным фактором успешного овладения иностранным языком.

3. Развитие беглости речи (fluency VS accuracy).

Регулярное участие в разговорном клубе способствует автоматизации речевых навыков и развитию спонтанной речи обучающихся, что зачастую затруднено в условиях традиционного учебного занятия.

4. Формирование коммуникативной автономии.

Разговорный клуб создает условия для реализации принципов автономного обучения, поскольку обучающиеся берут на себя ответственность за содержание и ход коммуникации.

5. Развитие межкультурной компетенции.

В рамках обсуждения различных проблемных ситуации обучающиеся сталкиваются с культурными различиями, что способствует формированию их социокультурной компетенции – одной из важнейших составляющих компетенции коммуникативной.

6. Гибкость и вариативность форматов.

Разговорный клуб допускает использование разнообразных форм работы: дебаты, ролевые и настольные игры, обсуждение фильмов и книг, мировое кафе и другие формы, которые повышают интерес, мотивацию и вовлеченность обучающихся.

Несмотря на значительный потенциал, использование разговорного клуба сопряжено с рядом трудностей:

1. Неравномерность участия обучающихся: более активные участники могут доминировать в коммуникации, в то время как менее уверенные обучающиеся остаются пассивными.

2. Недостаточный языковой уровень: при низком уровне владения языком обучающиеся могут испытывать трудности в поддержании разговора, что снижает эффективность взаимодействия.

3. Отсутствие четкой структуры: избыточная неформальность может привести к снижению учебной ценности занятия, если отсутствует продуманная методическая организация.

4. Ограничение в использовании средств мониторинга речевой деятельности со стороны преподавателя: роль фасилитатора предполагает минимальное вмешательство, что может затруднять коррекцию ошибок и управление процессом.

5. Риск перехода на родной язык: в условиях свободного общения участники могут использовать родной язык, что снижает интенсивность иноязычной практики.

Таким образом, разговорный клуб представляет собой эффективную, но требующую методически грамотной организации форму обучения, потенциал которой раскрывается при соблюдении определенных педагогических условий.

Практика организации и проведения заседаний английского разговорного клуба показывает, что данная форма внеучебной деятельности интегрирует элементы ряда методических подходов: коммуникативного, деятельностного, социокультурного, личностно-ориентированного.

Коммуникативный подход (Communicative Language Teaching), несомненно, является методологической основой разговорного клуба. Согласно данному подходу обучение иностранному языку представляет собой модель процесса общения, что в полной мере реализуется в формате разговорного клуба.

Роль подхода в организации и проведении разговорного клуба:

- определяет приоритет общения над формой;
- ориентирует участников на достижение коммуникативной цели;
- предполагает использование аутентичных ситуаций.

Деятельностный подход, разработанный Алексеем Николаевичем Леонтьевым, рассматривает обучение как активную деятельность субъекта [6]. В разговорном клубе данный подход проявляется в том, что участники не просто воспроизводят языковые модели, а используют язык как инструмент решения коммуникативных задач.

Роль подхода в организации и проведении разговорного клуба:

- обеспечивает активное вовлечение обучающихся;
- формирует осознанность речевых действий;
- способствует развитию целенаправленного общения.

Социокультурный подход, основанный на идеях Льва Семёновича Выготского, подчеркивает роль взаимодействия в обучении.

Роль подхода в организации и проведении разговорного клуба:

- обеспечивает развитие через сотрудничество;
- реализует принцип зоны ближайшего развития;
- способствует формированию межкультурной компетенции.

Личностно-ориентированный подход предполагает смещение фокуса на обучающегося.

Роль подхода в организации и проведении разговорного клуба:

- учитывает интересы и потребности участников
- повышает мотивацию
- развивает автономию

Методический потенциал разговорного клуба выражается посредством решения следующих лингводидактических задач:

1. Развитие коммуникативной компетенции.

Разговорный клуб способствует развитию:

- говорения (беглость, спонтанность);
- аудирования (восприятие речи);
- дискурсивных навыков (логика высказывания).

В отличие от традиционного учебного занятия, здесь создаются условия для подлинной коммуникации, при которой смысл и содержания высказывания важнее его формы.

2. Формирование гибких навыков (soft skills).

Участие в разговорном клубе способствует развитию:

- критического мышления
- аргументации
- навыков сотрудничества
- межкультурной компетенции

3. *Повышение мотивации.*

Согласно теории мотивации, ключевым фактором успешного обучения является внутренняя, а не внешняя мотивация.

Разговорный клуб:

- снижает тревожность;
- создает ситуацию успеха;
- повышает интерес и вовлеченность.

Рассмотрим методическую модель организации разговорного клуба по иностранному языку. Модель включает 4 основных элемента, которые представлены ниже.

Элемент I. Принципы организации

- регулярность;
- тематическая направленность;
- интерактивность;
- психологическая безопасность.

Элемент II. Структура заседания клуба

1. Warm-up (разминка)
2. Lead-in (введение темы)
3. Main body (основная часть)
4. Reflection (рефлексия)

Элемент III. Роль преподавателя

- фасилитатор;
- модератор;
- языковой консультант.

Элемент IV. Форматы работы

- дискуссионный клуб
- книжный клуб
- киноклуб
- мировое кафе
- «живая библиотека»
- дебаты
- ролевые игры
- настольные игры

Практика проведения разговорного клуба на тему «Generation Gap» показала высокую вовлеченность обучающихся и значительный потенциал темы для развития их коммуникативных навыков. В рамках заседания клуба были проведены: интерактивная разминка с провокационными утверждениями; работа в мини-группах над аргументами «за и против»; дебаты о ценностях, технологиях и стиле жизни разных поколений; обмен личными примерами.

Студенты говорили о том, что: «Каждое поколение считает себя более прогрессивным – и это нормально», «Технологии не разъединяют, а просто меняют формат общения», «Иногда проблема не в возрасте, а в умении слушать друг друга».

Особенно ценно было видеть, как участники уверенно выражали свое мнение на английском, задавали уточняющие вопросы, приводили весомые аргументы.

Наблюдаемые результаты внедрения формы разговорного клуба в языковую практику: активное участие большинства студентов, рост уверенности в устной речи, развитие способности аргументированно высказывать свою точку зрения и подтверждать ее примерами, приведение межкультурных сравнений.

В рамках заседания английского разговорного клуба прошло обсуждение романа Кена Кизи «Пролетая над гнездом кукушки». Мероприятие стало площадкой для рассуждений и по-

иска ответов на жизненно важные вопросы. Участники создавали словесные портреты персонажей, разбирались в мотивации их поступков, аргументировали свою точку зрения. Погрузиться в атмосферу романа помогли фрагменты из его экранизации.

Использование формата книжного клуба позволило интегрировать языковое обучение с литературным анализом и развитием критического мышления обучающихся. Работа с литературным текстом способствовала: развитию дискурсивной компетенции обучающихся как одной из составляющих компетенции коммуникативной, формированию навыков критического мышления, углублению социокультурных знаний.

Таким образом, английский разговорный клуб – это пространство, где проблемные ситуации, художественные произведения, фильмы становятся поводом для диалога, а иностранный язык – инструментом выражения мыслей.

Заключение. Практика проведения англоязычного разговорного клуба на факультете гуманитарного знания и коммуникаций ВГУ имени П.М. Машерова показывает, что данная форма обучения позволяет эффективно интегрировать различные виды коммуникативной деятельности, обеспечивая развитие как языковых, так и метапредметных компетенций обучающихся. Обсуждение актуальных проблем современного общества, художественных и кинематографических произведений, включение в деятельность клуба игровых форм – все это способствует формированию устойчивой мотивации к изучению иностранного языка.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 20260078 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2025/2026 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации образовательных программ общего среднего образования / Официальный сайт Национального образовательного портала [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy/anglijskij-yazyk.html>. – Дата доступа : 10.05.2026.
2. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Мн. : Лексис, 2003. – 184 с.
3. Мышление и речь : сборник / Лев Выготский ; [предисл., сост.: Е. Красная]. – М. : АСТ : Хранитель, 2008. – 668, [1] с.
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. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – Москва : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.

METHODOLOGY PROSPECTS OF A CONVERSATION CLUB AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

*Aleinikova O. S., Chernova N. N.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masharov*

Summary. *The article examines the structural components of communicative competence, the specifics of a conversation club as a tool for informal learning, and its impact on the development of students' speaking skills, motivation, and intercultural competence. It concludes that a conversation club is an effective tool for intensifying speaking practice and developing students' communicative autonomy.*

Keywords: *speaking club, communicative competence, foreign language teaching, communicative approach, spontaneous speech.*

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ К ИИ-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Алексеева Н. Г., Радькова С. А.

Минск, Республика Беларусь

Академия управления при Президенте Республики Беларусь

Аннотация. В статье рассматривается эволюция лингвометодических подходов к обучению иностранным языкам в контексте цифровой трансформации образования. Анализируется дидактический потенциал ИИ-инструментов в профессиональной деятельности преподавателя.

Ключевые слова: лингвометодическая парадигма, иноязычное образование, цифровые технологии, искусственный интеллект, цифровая лингводидактика.

Введение. Современная система иноязычного образования переживает период интенсивной методической рефлексии. Как отмечает С. В. Титова, цифровая трансформация не обеспечивает автоматического методического обновления: технология становится дидактическим инструментом только при условии ее осознанной педагогической интеграции [1]. П. В. Сысоев подчеркивает, что внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) актуализирует вопрос о профессиональной готовности преподавателя к работе в изменившихся условиях [2]. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин фиксируют формирование в методическом дискурсе обновленного терминологического аппарата, отражающего специфику цифровой образовательной среды [3].

Цель статьи – проанализировать эволюцию лингвометодических парадигм иноязычного обучения и определить место ИИ-технологий в современном образовательном процессе. Для достижения цели решаются следующие задачи: 1) описать ключевые этапы смены лингвометодических парадигм; 2) систематизировать дидактические возможности цифровых технологий; 3) выявить специфику ИИ-инструментов как нового класса методических ресурсов; 4) предложить модель их интеграции в существующую методическую традицию. Методология исследования опирается на историко-педагогический анализ, сравнительно-сопоставительный метод и критический обзор актуальной научной литературы.

1. Лингвометодическая парадигма: понятие и эволюция.

В современной лингводидактике понятие «лингвометодическая парадигма» трактуется как система взглядов на природу языка, механизмы его усвоения и цели обучения, определяющая характер деятельности преподавателя в конкретный исторический период [3]. В отличие от «метода» с его сугубо процедурным значением, «парадигма» задает концептуальные основания, в рамках которых конкретные методические приемы получают свое обоснование и смысл.

Грамматико-переводной метод обучения иностранным языкам (XVII – начало XX вв.) строился на понимании языка как замкнутой формально-логической системы. Методическое ядро составляли дедуктивное заучивание правил и переводные упражнения, тогда как развитие навыков устной речи как коммуникативной практики не рассматривалось его сторонниками в качестве приоритетной дидактической цели.

Прямой метод (рубеж XIX–XX вв.) провозгласил принцип аутентичного погружения: иностранный язык должен осваиваться по аналогии с родным – через непосредственное взаимодействие с иноязычным материалом без опоры на перевод и родную речь. Выдвинув устную коммуникацию на передний план образовательного процесса, данный метод, однако, выявил существенное ограничение: его эффективность зависела от уровня языковой компетенции, личностных и профессиональных качеств преподавателя, что затруднило его массовое внедрение.

Аудиолингвальный метод (середина XX в.) опирался на идеи бихевиоризма и структурной лингвистики, интерпретируя усвоение языка как формирование речевых автоматизмов через многократное повторение структурных паттернов (дриллинг). Важно, что именно аудиолингвальная парадигма впервые масштабно внедрила технические средства обучения (ТСО), а лингафонные кабинеты и магнитофонные записи заложили фундамент для последующей технологизации лингводидактики.

Коммуникативный подход (1970–80-е гг.) перенес акцент с анализа языковой формы на реализацию коммуникативной функции, признав ошибку как закономерный элемент усвоения

языка, и ориентировался на реальные потребности учащихся в иноязычном общении. По А. Н. Щукину, именно в рамках данной парадигмы сформировался понятийный аппарат, которым современная методика пользуется для описания целей и результатов обучения [4].

На рубеже XX–XXI вв. коммуникативный подход органично вошел в рамки компетентностной парадигмы, получившей закрепление в Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком (CEFR). Ж. И. Фейзер и Т. А. Дьякова подчеркивают, что каждый технологический сдвиг переформатировал профессиональную модель преподавателя, не упраздняя при этом фундаментальных методических принципов [5].

Таким образом, системная закономерность, прослеживаемая в данной периодизации, заключается в том, что смена парадигм обусловлена синергией трех факторов: 1) обновлением научных концепций о природе языка и процессах обучения; 2) изменением социального заказа на иноязычную подготовку; 3) появлением новых технологий.

2. Цифровая трансформация как новый методический вызов.

В рамках ретроспективного анализа цифровой лингводидактики исследователи, в частности С. В. Титова, выделяют три основных этапа ее эволюции: 1) использование простейших компьютерных программ, построенных по логике тренировочных упражнений; 2) широкое внедрение Интернет-ресурсов и мультимедиа, открывших массовый доступ к аутентичным языковым материалам; 3) развитие современных адаптивных платформ на базе ИИ-инструментов, изменивших само понятие учебного взаимодействия [1].

Констатируется, что первые поколения CALL-технологий (Computer-Assisted Language Learning) фактически воспроизводили принципы аудиolingвального метода в электронном формате, что обусловило их ограниченную методическую эффективность при завышенных технологических ожиданиях. В связи с этим Ж. И. Фейзер и Т. А. Дьякова указывают на необходимость развития критического подхода у начинающих педагогов к выбору цифрового инструментария и подчеркивают значимость «сопоставления возможностей и методической ценности при использовании цифровых технологий, ресурсов и средств в учебном процессе» [5, с. 207]. Данное положение является принципиальным для осмысления природы современного «цифрового поворота», поскольку внедрение технологических инноваций не всегда сопровождается обновлением дидактической парадигмы.

Опыт вынужденного перехода к дистанционному обучению в период пандемии способствовал отбору и верификации наиболее успешных цифровых практик, многие из которых внедрены преподавателями иностранного языка в традиционную модель обучения. Как отмечают Ж. И. Фейзер и Т. А. Дьякова, трансформация затронула саму структуру образовательного процесса: «из дистанционной формы обучения преподаватели перенесли в офлайн-обучение лучшие и эффективные средства и приемы, расширилась дидактическая база, в обучение чаще стали включаться цифровые технологии как на занятиях, так и при самостоятельной работе студентов» [5, с. 206].

М. Н. Евстигнеев подчеркивает, что персонализация обучения и разнообразие форм обратной связи образуют главные дидактические преимущества современных цифровых инструментов по сравнению с традиционными форматами [6]. По его мнению, «благодаря адаптивным алгоритмам современные технологии способны на основе анализа данных об обучающемся и результатов взаимодействия персонализировать учебный процесс, определить необходимый уровень сложности и тематическое содержание урока иностранного языка» [6, с. 317]. Такой подход позволяет не только выстроить учебный контент согласно индивидуальным запросам обучающихся, но и поддерживать их внутреннюю мотивацию в процессе иноязычной подготовки. Вместе с тем П. В. Сысоев указывает на существенное противоречие, так как осведомленность преподавателей об ИИ-инструментах не гарантирует владение критериями их методического отбора [2]. Более того, данный факт подтверждает, что доступ к ИИ-технологиям сам по себе не решает педагогических задач, а их некритичное использование может привести к распространению неэффективных методик в более привлекательном цифровом формате.

П. В. Сысоев, Е. М. Филатов и Д. О. Сорокин обосновывают необходимость разработки детального алгоритма обучения с ИИ-чат-ботами, превращающего использование нейросетей в инструмент когнитивного развития иноязычных речевых умений. Авторы предлагают поэтапную методику, в рамках которой оценочный этап включает не только тесты, но и «анализ обучающимися речевого дискурса (распечатки диалогов) взаимодействия с чат-ботом с рефлексией и объяснением» коммуникативных целей [7, с. 286]. Такой подход позволяет вписать цифро-

вую трансформацию в классическую лингвометодическую традицию, одновременно создавая новый контекст ее профессионального апробирования.

3. ИИ-инструменты в лингвометодической практике.

Опираясь на классификацию П. В. Сысоева с соавторами [8], можно выделить несколько сервисов, образующих основной методический репертуар преподавателя. GigaChat (Сбер, Россия) – мультимодальная генеративная модель, доступная бесплатно после регистрации, эффективна при создании двуязычных материалов и работе с русскоязычным контентом. YandexGPT (Яндекс, Россия) встроен в экосистему «Яндекс 360», обеспечивая прямой доступ к ИИ-ассистенту в текстовом редакторе, а DeepSeek (КНР) – высокопроизводительная модель, работающая бесплатно и без технических ограничений, демонстрирует эффективность при анализе иноязычных текстов. ChatGPT (OpenAI, США), будучи наиболее цитируемым инструментом в мировом методическом дискурсе, при необходимости использования VPN на территории Беларуси можно рассматривать как технологический стандарт, с которым соотносятся доступные альтернативы. Применение данных систем позволяет автоматизировать рутинные задачи, включая генерацию учебных материалов, разработку тестовых заданий и проверку работ [8].

М. Н. Евстигнеев показывает, что языковые модели способны формировать задания заданного уровня сложности, ориентированные на конкретные лексические единицы и грамматические конструкции, значительно быстрее, чем при традиционной подготовке материалов [9]. Генерация дифференцированных учебных заданий и текстов образует первый из четырех ключевых сценариев применения ИИ в профессиональной деятельности преподавателя. Второй сценарий (организация квазикommunikативной практики) состоит в том, что генеративные модели выступают в роли партнера по диалогу, имитируя речевое поведение носителя языка в заданных тематических контекстах. П. В. Сысоев, Е. М. Филатов и Д. О. Сорокин характеризуют данную функцию как один из наиболее перспективных сценариев применения ИИ в иноязычном образовании, подчеркивая при этом необходимость методического сопровождения со стороны преподавателя [7]. Четвертый сценарий связан с методическим планированием занятий. ИИ-инструменты позволяют генерировать шаблоны планов уроков и сценарии ролевых ситуаций, которые преподаватель адаптирует к конкретным педагогическим условиям.

М. Г. Евдокимова и Р. Т. Агамалиев, систематизируя лингводидактический потенциал ИИ-систем, особо выделяют возможности мгновенной обратной связи и генерации разнообразных языковых примеров [10]. Вместе с тем генеративные модели подвержены «галлюцинациям» – продуцированию внешне правдоподобных, но ошибочных языковых форм, что требует от преподавателя лингвистической компетентности [8]. П. В. Сысоев и Е. М. Филатов предлагают рассматривать ChatGPT не как угрозу академической честности, а как инструмент, требующий культуры его ответственного использования [11].

Н. Л. Байдикова с соавторами описывают трансформацию лингводидактических функций учителя иностранного языка в ИИ-насыщенной среде: на первый план выходят методический дизайн, критическая оценка контента и педагогическая фасилитация [12]. П. В. Сысоев формулирует трехуровневую компетенцию педагога в области ИИ: когнитивный компонент (понимание принципов работы), операциональный (умение составлять запросы и оценивать результаты) и ценностный (осознание этических границ применения) [2].

4. Традиции и инновации: к вопросу о методическом синтезе.

Анализ исторической динамики лингвометодических парадигм позволяет сформулировать ключевой тезис о том, что подлинное методическое обновление не предполагает отказа от накопленного профессионального опыта. Та же логика распространяется на отношения между ИИ-инструментами и классическими методическими подходами: первые не отменяют вторые, но создают новые технические условия для их реализации. М. Г. Евдокимова и Р. Т. Агамалиев подчеркивают, что эффективность применения ИИ прямо пропорциональна методической культуре преподавателя: чем точнее педагог понимает свои дидактические цели, тем продуктивнее он использует технологический ресурс для их достижения [10].

На основе проведенного анализа предлагается трехуровневая модель интеграции ИИ-инструментов в образовательный процесс. Инструментальный уровень предполагает осознанный выбор ИИ-платформ в соответствии с их функциональными возможностями и доступностью в правовом и технологическом поле Республики Беларусь. Дидактический уровень состоит в методическом проектировании учебных ситуаций, при которых сгенерированные задания приобретают смысл исключительно в процессе развития коммуникативной компетенции обу-

чающихся. Ценностный уровень определяет этические и идеологические рамки использования ИИ-технологий и направлен на формирование у обучающихся культуры ответственного потребления цифрового контента и навыков критического анализа. Данный подход соотносится с позицией С. А. Радьковой, которая, рассматривая специфику иноязычной подготовки будущих управленцев, подчеркивает, что «применение ИИ-технологий ... накладывает на преподавателя иностранного языка особую ответственность за верификацию релевантности и идеологической корректности материалов, обеспечивая соответствие образовательного процесса государственным приоритетам и этическим стандартам государственной службы» [13, с. 372].

В этой связи целесообразно рассмотреть ряд рекомендаций. Во-первых, ИИ-инструменты следует понимать не как технологическую надстройку, а как новый класс средств обучения, требующих осмысленного методического освоения. Во-вторых, отбор инструментов должен определяться соответствием конкретной методической задаче и реальным условиям образовательного контекста. В-третьих, исследователи особо акцентируют необходимость формирования у преподавателей способности к критической рефлексии над собственной практикой применения ИИ, что позволяет преодолеть разрыв между технологической осведомленностью и методической зрелостью [1].

Заключение. Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы: 1) установлено, что становление цифровой лингводидактики представляет собой переосмысление и обогащение традиционных методов в актуальном технологическом контексте; 2) доказано, что дидактический потенциал ИИ-инструментов определяется качеством методического проектирования; применение ИИ-технологий расширяет профессиональные компетенции преподавателя и его инструментарий; 3) обоснована целесообразность приоритетной ориентации на платформы GigaChat, YandexGPT и DeepSeek с учетом опыта использования ChatGPT; 4) подтверждена необходимость формирования у преподавателей цифровой грамотности (инструментальный, дидактический и ценностный аспекты), адаптированной к национальной системе подготовки управленческих кадров и современным требованиям к формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Перспективы дальнейших изысканий связаны с эмпирической проверкой эффективности сценариев применения ИИ в процессе иноязычной подготовки будущих государственных управленцев.

Список литературы

1. Титова, С. В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам / С. В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – № 2. – С. 18–37. – DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2.
2. Сысоев, П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 10. – С. 9–33. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33.
3. Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – 3-е изд., стер. – М. : Русский язык. Курсы, 2021. – 496 с.
4. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков : учебник / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – М. : Академия, 2015. – 288 с.
5. Фейзер, Ж. И. Этапы развития цифровой лингводидактики русского языка как иностранного / Ж. И. Фейзер, Т. А. Дьякова // Русистика. – 2023. – Т. 21, № 2. – С. 196–211. – DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-196-211.
6. Евстигнеев, М. Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта / М. Н. Евстигнеев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 2. – С. 309–323. – DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323.
7. Сысоев, П. В. Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений обучающихся / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов, Д. О. Сорокин // Язык и культура. – 2023. – № 63. – С. 272–289. – DOI: 10.17223/19996195/63/14.
8. Сысоев, П. В. Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов, М. Н. Евстигнеев [и др.] // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 3. – С. 559–588. – DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588.
9. Евстигнеев, М. Н. Нейросеть Twee – новый инструментарий для педагога английского языка / М. Н. Евстигнеев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 6. – С. 1428–1442. – DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442.

10. Евдокимова, М. Г. Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта / М. Г. Евдокимова, Р. Т. Агамалиев // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2023. – № 2 (38). – С. 173–191. – DOI: 10.24151/2409-1073-2023-2-173-191.

11. Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 2. – С. 300–317. – DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317.

12. Лингводидактические функции учителя иностранного языка, использующего инструменты на базе искусственного интеллекта / Н. Л. Байдинова, Е. С. Давиденко, М. С. Бирюков [и др.] // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2024. – № 4 (44). – С. 176–185. – DOI: 10.24151/2409-1073-2024-4-176-185.

13. Радькова, С. А. Идеологическая и ценностная составляющие в иноязычной подготовке будущих управленческих кадров / С. А. Радькова // Актуальные проблемы модернизации высшей школы: формирование системы ценностей в образовательном процессе : материалы XXXVII Междунар. науч.-метод. конф., г. Новосибирск, 28 янв. 2026 г. / Сиб. гос. ун-т путей сообщения ; редкол.: П. М. Постников [и др.]. – Новосибирск, 2026. – С. 366–373.

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE LINGUODIDACTIC PARADIGM OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: FROM TRADITIONAL METHODS TO AI-ORIENTED LEARNING

*Aliakseyeva N. G., Radzkova S. A.
Minsk, Republic of Belarus,*

Academy of Public Administration under the aegis of the President of the Republic of Belarus

Summary. *The article examines the evolution of linguodidactic approaches to teaching foreign languages in the context of digital transformation. The didactic potential of AI tools in the professional activities of a language teacher is analysed.*

Key words: *linguodidactic paradigm, foreign language education, digital technologies, artificial intelligence, digital linguodidactics.*

УДК 821.161.1.09:378.016

СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ПРОЗА КАК ИСТОЧНИК СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ СВЕДЕНИЙ

*Алексеевич Е. В.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова*

Аннотация. *Предложена модель чтения прозы В. О. Пелевина и В. С. Маканина как социокультурного источника: через предметную деталь, речь и ценностный конфликт выявлены признаки общества потребления.*

Ключевые слова: *современная русская проза; социокультурные сведения; общество потребления; духовно-нравственные ориентиры; методика преподавания.*

Введение. Современная русская проза последней трети XX – начала XXI века сохраняет важные сведения о человеке переходной эпохи: о его речевых привычках, бытовых практиках, социальных ролях и ценностных сбоях. Актуальность обращения к этому материалу определяется тем, что художественный текст фиксирует не только особенности духа времени, но и способы его переживания. Для учебной аудитории это особенно существенно: студент получает возможность увидеть общество потребления не как абстрактное понятие, а как систему образов, языковых клише и повседневных выборов.

Литературное произведение при этом не является прямой копией реальности. Оно отбирает, сгущает и символически преобразует социальные признаки, подчиняя их авторской концепции. Поэтому работа с прозой требует соединения литературоведческого и методического подходов: необходимо показать, как бытовая деталь, слово героя, композиция и тип конфликта превращаются в сведения об эпохе. В центре такого анализа находятся не только внешние ре-

лии – реклама, ларьки, общежития, офисы, военная зона, – но и внутренние формы дезориентации: подмена ответственности выгодой, памяти – медийным образом, достоинства – статусом.

Цель статьи – определить принципы использования современной русской прозы как источника социокультурных сведений при изучении темы общества потребления и кризиса духовно-нравственных ориентиров. Для достижения цели решаются следующие задачи: уточняется понятие социокультурного сведения в художественном тексте; анализируются произведения В. О. Пелевина и В. С. Маканина; выявляются приемы организации учебного чтения, позволяющие перейти от наблюдения над деталью к ценностной интерпретации.

Материалы и методы. Материалом исследования являются произведения В. О. Пелевина «Generation „П“», «Чапаев и Пустота», «Empire V» и тексты В. С. Маканина «Андеграунд, или Герой нашего времени», «Лаз», «Кавказский пленный» [1; 2; 3; 4; 5; 6;]. Данный корпус выбран потому, что в нем представлены две взаимодополняющие модели постсоветской ситуации: медийно-рекламная мифология потребления и пограничное существование человека, вынужденного защищать достоинство в среде социального давления.

Методологическую основу составляют культурно-исторический, сравнительно-типологический, семиотический и аксиологический подходы. Культурно-исторический метод позволяет учитывать контекст позднесоветской и постсоветской повседневности. Семиотический анализ, восходящий к представлению о художественном тексте как системе значимых элементов, помогает рассматривать вещь, бренд, пространство и речевое клише не как случайные детали, а как носители социального смысла. Эта логика соотносится с мыслью Ж. Бодрийера о знаковой природе потребления: «Именно субстанцию раздробленного, отфильтрованного, переинтерпретированного согласно техническому и «легендарному» коду мира мы «потребляем». Потребляем все содержание мира, всю культуру, трактуемую индустриально в конечных продуктах, в системе знаков, из которой испарилась всякая событийная, культурная или политическая ценность» [7, с. 161]. Следовательно, предмет в художественном тексте может указывать не только на быт эпохи, но и на систему социальных различий, желаний и ценностных подмен. Аксиологический подход направлен на выявление конфликта между ценностью и ее рыночной или медийной заменой.

В методическом аспекте используются приемы медленного чтения, сопоставительного анализа и проблемной дискуссии. Особое значение имеет принцип движения «от детали к проблеме»: сначала студенты фиксируют реалии и речевые формулы, затем определяют их функцию в тексте, после чего формулируют вывод о ценностном конфликте. Такой путь позволяет не сводить прозу к иллюстрации исторического факта и одновременно не отрывать художественную форму от общественного содержания.

Не менее важно разграничивать два типа сведений, извлекаемых из текста. Явные сведения связаны с предметной конкретикой: названиями профессий, городских пространств, форм досуга, типов жилья, способов заработка. Скрытые сведения проявляются через интонацию, повторяющиеся речевые обороты, разрыв между высоким словом и низкой практикой. Именно скрытый слой часто оказывается методически более значимым, потому что он позволяет обсуждать не только то, что изображено, но и то, как общество осмысливает собственную норму и собственный кризис.

Результаты и их обсуждение. В учебной аудитории такая работа требует отказа от готовой схемы. Если заранее объявить текст «документом о падении нравов», студенты будут искать только подтверждения. Более продуктивно предложить им сначала собрать наблюдения: какие слова чаще всего связаны с деньгами и успехом; какие пространства воспринимаются как престижные или унижительные; где герой говорит от себя, а где повторяет чужой социальный шаблон; какие понятия сохраняют серьезность, а какие превращаются в риторическую оболочку. После этого формулируется интерпретация.

Социокультурные сведения в художественной прозе целесообразно рассматривать на трех уровнях. Первый уровень – фактографический: названия предметов, профессий, пространств, способов заработка и общения. Второй – семиотический: превращение этих реалий в знаки эпохи. Третий – аксиологический: связь детали с вопросами свободы, совести, успеха, памяти и ответственности. Именно на третьем уровне предметный мир перестает быть «фоном» и становится способом разговора о духовно-нравственной ситуации общества.

Проза В. О. Пелевина дает наиболее выразительный материал для анализа мира, в котором товар и знак начинают выполнять функции новой мифологии. В романе «Generation „П“»

биография Вавилена Татарского строится как история превращения гуманитарного слова в рекламный инструмент: «Пора завязывать с литературоведением и думать о реальном клиенте» [1]. Литературная подготовка героя оказывается востребованной не в сфере просвещения, а в сфере производства желания. Слоган, бренд, ролик и телевизионный образ образуют среду, где человек выбирает не ценность, а заранее изготовленную упаковку ценности.

Речевой слой «Generation „П“» особенно показателен. Герой не просто работает с рекламными формулами; он осваивает язык, в котором любое культурное содержание становится материалом для продажи. Ироническое смешение философской, религиозной, литературной и коммерческой лексики демонстрирует распад границы между убеждением и приемом. Для студентов это дает точку входа в анализ формы: следует сравнить, как один и тот же мотив звучит в традиционном культурном контексте и как он изменяется, попадая в рекламный дискурс.

Важный результат анализа состоит в том, что реклама у В. О. Пелевина не является только бытовой приметой 1990-х годов. Она организует новый тип сознания. Историческая память, религиозная символика, литературная цитата и коллективные мифы перерабатываются в продаваемые сообщения. Тем самым роман показывает символическую приватизацию культуры: прежние слова продолжают звучать, но их функция меняется. Они уже не требуют нравственного действия, а производят эффект. В учебной работе это позволяет поставить вопрос о том, почему серьезный разговор о добре и ответственности в мире романа постоянно перехватывается языком рынка.

Романы «Чапаев и Пустота» и «Empire V» расширяют проблему. В первом случае кризис ценностей представлен через неустойчивость самой реальности: герой оказывается между историческими масками, мифами и состояниями сознания; показательно, что объяснение Чапаева строится вокруг формулы «Всякая форма есть пустота, и всякая пустота есть форма», поэтому историческая личность и революционный миф превращаются не в устойчивую опору, а в сменяемые оболочки сознания: «на самом деле нет ни форм, ни нас, ни даже Урала» [2]. Во втором потребление сближается с властью над человеческими желаниями: социальная иерархия поддерживается управлением вкусом, телом и престижем; логика мира задана афористически: «Их сущностью является маскировка и контроль – и, как следствие, власть» [3]. В обоих текстах описывается мысль: человек начинает потреблять смыслы, биографии и идентичности, а потому рискует утратить внутренний критерий подлинности.

Если В. О. Пелевин исследует власть знака, то В. С. Маканин показывает изнанку эпохи через пространство границы и выживания. В романе «Андеграунд, или Герой нашего времени» Петрович существует вне устойчивых социальных структур; уже заглавная формула «Андеграунд, или Герой нашего времени» задает контекст вынужденного подполья, где герой не занимает признанного места в культуре, а живет в промежутках – в коридорах, чужих комнатах, случайных заработках и временных связях: «Вполне хватило этого мира коридоров, не нужны красоты Италии...» [4]. Общежитие, коридор, чужая комната, временный заработок, разговоры о деньгах и статусе образуют мир, где культурный капитал уже не гарантирует уважения. «Интеллигентский» герой оказывается лишним не потому, что он утратил память о культуре, а потому, что само общество перестает признавать эту память источником достоинства.

Маканинская проза важна для учебного анализа именно своей нравственной неоднозначностью. Петрович не является готовым положительным образцом: он замкнут, резок, иногда действует на грани допустимого. Но такая сложность делает текст особенно продуктивным. Кризис духовных ориентиров показан не как исчезновение «хороших людей», а как ситуация, в которой человек вынужден заново определять границы допустимого. Чем слабее общественные нормы, тем тяжелее индивидуальный выбор. В этом отношении В. С. Маканин продолжает традицию разговора о «маленьком человеке», но переносит ее из сферы жалости в сферу ответственности.

Пространственная организация у В. С. Маканина несет такую же смысловую нагрузку, как рекламный язык у В. О. Пелевина. В этом отношении показательно бахтинское понимание хронотопа: «В литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем» [8, с. 121]. Поэтому коридор, комната, проход, лаз, блокпост и временное убежище у В. С. Маканина не являются нейтральными декорациями. Они показывают сужение человеческого выбора. Герой физически помещен в простран-

ство, которое требует от него уступки: спрятаться, пройти, договориться, переждать, принять чужие правила. Поэтому анализ пространства помогает студентам увидеть, как социальная среда становится формой нравственного испытания.

Повесть «Лаз» создает емкую метафору переходного времени. Лаз – это и возможность спасения, и знак унижения: сама заглавная деталь «лаз» задает ситуацию прохода, через который нельзя пройти свободно и прямо; чтобы перейти из одного пространства в другое, человек вынужден сгибаться, приспосабливаться, терять часть достоинства: «Дыра сомкнулась, лаз стиснулся до невозможности» [6]. В рассказе «Кавказский пленный» нравственная дезориентация выявляется в экстремальной ситуации войны [5]. Красота природы и тела пленного не отменяет насилия: повторяющийся мотив красоты – «красивый», «красивый мальчик» – делает нравственный конфликт еще резче, потому что эстетическое впечатление так и не становится моральным поступком.

Сопоставление В. О. Пелевина и В. С. Маканина показывает, что общество потребления в русской прозе рассматриваемого периода не сводится к изобилию вещей. Оно может возникать и в бедности, и в тесноте, и в ситуации насилия. У В. О. Пелевина потребление действует через витрину, медиаобраз и соблазн свободного выбора: грубая рекламная формула «пипл хавает» в «Generation „П“» показывает, что массовое сознание мыслится как объект технологического кормления, а не как свободный субъект выбора: «промыть мозги потребителю... законопатить мозги заказчику» [1]. У В. С. Маканина та же логика проявляется иначе – через расчет, вынужденную адаптацию и обмен достоинства на безопасность: человек вынужден искать свой «лаз», то есть проход, который спасает, но одновременно заставляет принять унижительные правила среды [6]. В обоих случаях духовно-нравственный кризис связан с тем, что ценность начинает оцениваться по внешнему эквиваленту: цене, престижу, эффективности, полезности.

Для преподавания литературы важен вывод о многоуровневом характере социокультурного чтения. Студенту можно предложить составить «карту текста», включающую предметный мир, речевые практики, социальные роли и ценностные конфликты. Для «Generation „П“» в такую карту войдут реклама, телевидение, бренд, копирайтер, офисная среда; для «Андеграунда» – общежитие, коридор, временный быт, маргинальные формы заработка; для «Кавказского пленного» – плен, приказ, природа, страх. Затем каждая деталь соотносится с вопросом: какую норму она подтверждает, разрушает или подменяет?

Эффективны проблемные задания: доказать, что реклама в «Generation „П“» выполняет функции новой идеологии; объяснить, почему Петровича из «Андеграунд, или Герой нашего времени» нельзя однозначно назвать нравственным героем; показать, чем эстетическое переживание в «Кавказском пленном» отличается от морального выбора; сопоставить пустоту у В. О. Пелевина и подполье у В. С. Маканина. Такие вопросы требуют не пересказа, а аргументации через композицию, речь, предметную деталь и конфликт. Тем самым художественный текст становится источником социокультурных сведений не сам по себе, а в результате организованной аналитической работы.

Практическая организация занятия может включать три этапа. На первом этапе составляется «словарь эпохи»: студенты фиксируют реалии, которые нуждаются в историко-культурном комментарии. На втором этапе проводится медленное чтение фрагмента: выявляются говорящие детали, смена интонации, повторяющиеся слова, оценочные позиции героя и повествователя. На третьем этапе результаты сопоставляются с общей проблемой: какая ценность подвергается давлению и каким художественным способом это показано.

Такой алгоритм помогает соединить литературоведческую точность с воспитательно-образовательной задачей. Например, при чтении В. О. Пелевина полезно предложить студентам определить, в каких случаях текст смеется над героем, а в каких – над системой знаков, в которую герой включен. При чтении В. С. Маканина важно отделить сочувствие персонажу от его оправдания. Это различие учит видеть неоднозначность современного героя и не заменять анализ эмоциональной реакцией.

Контрольное задание может быть построено как сравнительное мини-эссе. Студенты выбирают два эпизода – один из В. О. Пелевина, другой из В. С. Маканина – и отвечают на вопрос, каким образом в них проявляется подмена ценности. В одном случае это может быть превращение культурного символа в рекламу, в другом – обмен человеческого достоинства на выживание. Обязательным условием становится ссылка на конкретную деталь, реплику или композиционный прием. Так формируется навык доказательной интерпретации.

Продуктивен и проектный формат «социокультурной карты произведения». Группа выделяет четыре блока: предметный мир, типы речи, социальные роли и ценностные ориентиры. Затем участники формулируют общий вывод: какие сведения о времени дает текст и каким художественным способом они организованы. Такой формат удобен тем, что не требует пересказа всего произведения, но заставляет работать с системой повторяющихся признаков и связывать их с авторской позицией.

Оценивание подобной работы может строиться по четырем критериям: точность обращения к тексту, умение выделять социокультурные сведения, понимание художественных средств и самостоятельность ценностного вывода. Эти критерии особенно важны при изучении современной прозы, где часто присутствуют неоднозначные герои, провокационная интонация и открытые финалы. Студент должен доказать интерпретацию, а не заменить ее общим впечатлением о времени, поскольку в методическом плане обращение к современной прозе требует не навязывания готовой оценки, а организации самостоятельного читательского движения от восприятия текста к его ценностному осмыслению. В связи с этим важно упомянуть следующее положение: «Совершенствование преподавания литературы в школе предполагает отход от излишней идеологизации, усиление нравственного, эстетического и эмоционального воздействия литературного произведения на читателя-школьника, определение системных связей школьного курса литературы на разных этапах литературного образования, воспитание самосознания и самостоятельности, развитие читательского восприятия и интереса к чтению и изучению литературы, развитие воображения и чувства прекрасного, формирование творческого, индивидуального, а не единообразного подхода к литературе» [9, с. 7]. Поэтому анализ прозы В. О. Пелевина и В. С. Маканина целесообразно строить не как подтверждение заранее заданного тезиса о кризисе ценностей, а как проблемное чтение, в котором студент самостоятельно выявляет связь детали, речи, пространства и нравственного конфликта.

Следует подчеркнуть и этическую сторону методики. Современная проза часто провоцирует циничную реакцию: если герои живут в мире, где все продается, студент может принять этот тезис как норму. Задача преподавателя состоит не в морализаторстве, а в выявлении художественных последствий такой установки. Авторская ирония, гротеск, пространственная теснота, речевая грубость и открытый финал не снимают ценностный вопрос, а делают его более острым. Поэтому итоговая работа может быть построена вокруг формулы: какая ценность в произведении наиболее уязвима и каким способом текст это показывает?

Результаты анализа позволяют уточнить образовательный потенциал прозы В. О. Пелевина и В. С. Маканина. Эти произведения помогают обсуждать эпоху без прямолинейной схемы «раньше ценности были, затем исчезли». Они показывают более сложный процесс: старые слова о культуре, совести и служении уже были подорваны формальностью и усталостью, а новая рыночно-медийная среда обнаружила пустоты и предложила быстрые заменители. Поэтому основной предмет разговора – не ностальгия по прошлому, а способность человека распознавать подмену ценности знаком, ценой или ролью.

Современная русская проза последней трети XX – начала XXI века может быть продуктивно использована как источник социокультурных сведений, если читать ее как художественную модель общественного сознания. В прозе В. О. Пелевина общество потребления раскрывается через власть рекламы, бренда, медийной симуляции и искусственного производства желаний. В прозе В. С. Маканина та же эпоха предстает через пограничное существование человека, социальную тесноту, войну, компромисс и борьбу за достоинство.

Проведенный анализ показывает, что кризис духовно-нравственных ориентиров связан не только с внешним разрушением прежних норм, но и с изменением языка, в котором общество говорит о себе. Когда слово становится рекламным приемом, вещь – знаком статуса, а человеческая жизнь – предметом расчета, литература фиксирует не частный бытовой сдвиг, а глубокое аксиологическое нарушение. Именно поэтому внимание к детали, речи и композиции позволяет перейти от описания эпохи к пониманию ее ценностных конфликтов.

Заключение. Таким образом, обращение к произведениям В. О. Пелевина и В. С. Маканина раскрывает двойную функцию литературы. С одной стороны, она сохраняет следы конкретной эпохи – бытовые реалии, языковые моды, формы социального поведения. С другой стороны, она проверяет эти признаки на нравственную значимость и показывает, что утрата ориентиров проявляется, прежде всего, в незаметной готовности заменить внутреннюю меру внешним знаком.

В методическом плане обращение к таким текстам формирует у студентов умение извлекать сведения об обществе из художественной формы. Принцип «от детали к проблеме», сопоставительное чтение и дискуссия помогают увидеть, что литература не только отражает социальный перелом, но и задает язык ответственного разговора о свободе, потреблении, памяти, совести и сохранении человеческого достоинства.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 20260078 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Пелевин, В. О. Generation «П» / В. О. Пелевин. – М. : Вагриус, 1999.
2. Пелевин, В. О. Чапаев и Пустота / В. О. Пелевин. – М. : Вагриус, 1996.
3. Пелевин, В. О. Empire V / В. О. Пелевин. – М. : Эксмо, 2006.
4. Маканин, В. С. Андеграунд, или Герой нашего времени / В. С. Маканин. – М. : Вагриус, 1998.
5. Маканин, В. С. Кавказский пленный / В. С. Маканин // Новый мир. – 1995. – № 4.
6. Маканин, В. С. Лаз / В. С. Маканин. – М. : ИВО-Сид, 1991.
7. Бодрийяр, Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр. – М. : Республика : Культурная революция, 2006.
8. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М. : Художественная литература, 1975.
9. Методика преподавания литературы : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. – М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1994. – 288 с.

CONTEMPORARY RUSSIAN PROSE AS A SOURCE OF SOCIOCULTURAL DATA

*Alekseyevich Y.V.
Vitebsk, the Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masharov*

Summary. *The article shows how prose by V. Pelevin and V. Makanin can be read as a source of sociocultural data on consumer society and the crisis of moral values.*

Keywords: *contemporary Russian prose; sociocultural data; consumer society; moral values; teaching literature.*

УДК 378.147.091.32:81:004

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНЫХ ВИДЕОЛЕКЦИЙ ПО ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

*Алешникова В. В.
Москва, Российская Федерация
МИРЭА - Российский технологический университет*

Аннотация. *Статья посвящена анализу языковых средств гуманитарных дисциплин в условиях электронно-опосредованной коммуникации. Автором систематизированы основные термины, связанные с понятием «видеолекция»; используемые в видеолекции лингвистические средства.*

Ключевые слова: *аудиторная лекция, интерактивная лекция, видеолекция, лингвистические средства, паралингвистические средства.*

Цикл гуманитарных дисциплин присутствует в образовательных программах современных российских университетов по всем направлениям подготовки специалистов. Этот блок связан с духовно-нравственным воспитанием, гармоничным развитием личности и направлен на формирование у выпускников навыков критического и креативного мышления, эффективной коммуникации и социальной адаптации для успешной профессиональной деятельности. Роль гуманитарного образования для выпускников российских университетов и инновационного развития страны широко обсуждается учеными и практиками [1, 2]. Проблема значимости трансляции ценностных смыслов в академическом дискурсе в системе взаимодействия «преподаватель – студент» поднимается в исследованиях российских филологов, например, О. А. Сулеймановой и А. А. Водяницкой [3].

Цель исследования – анализ лингвистических и паралингвистических средств, способствующих эффективной реализации дидактических функций лекций по гуманитарным дисциплинам в условиях электронно-опосредованной коммуникации.

Материал и методы. В данном исследовании использовались методы анализа научной литературы, сравнения, обобщения, синтеза.

Результаты и их обсуждение. Форматы учебной лекции существенно расширились с появлением новых синхронных и асинхронных видов. Однако лекция неизменно остается ядром академического дискурса, поскольку ее целью является формирование у обучающихся целостного, систематизированного представления о конкретной дисциплине, объяснения сложных для восприятия, «узловых» мест изучаемого предмета. Материал лекции служит основой для проведения практических занятий, самостоятельной работы студентов. Традиционная, классическая лекция в современных университетах стала изменяться под влиянием элементов интерактивности (раздаточный материал, дискуссии и т. п.), а с развитием ИТ появилась возможность использования игровых элементов для активизации студентов и проверки степени усвоения материала (квесты, творческие задания и др.). Формат синхронной учебной онлайн-лекции также основан на интерактивности и ИТ, но он позволил студенту и преподавателю покинуть физические стены аудитории и использовать компьютерно-опосредованную (электронно-опосредованную) коммуникацию. Параллельно шло развитие асинхронных видов академической лекции, предполагающих самостоятельную работу обучающихся с записанным в аудитории или студии учебным материалом. ИТ повлияли на качество реализации дидактических функций лекции за счет возможности многократного обращения к содержанию в любое удобное время и в индивидуальном темпе, визуализации и озвучивания учебного материала (видео- и аудиоматериалы, анимированные изображения).

В Таблице 1 систематизированы основные понятия, используемые для характеристики современных учебных лекций. Для каждого формата учебных лекций в скобках указаны наиболее распространенные синонимы.

Таблица 1. Сравнительная характеристика видов учебных лекций

Параметры сравнения	Аудиторная лекция			Видеолекция	
	синхронная			асинхронная (веб-лекция, интернет-лекция, дистанционная лекция, медиалекция)	
	классическая	интерактивная	дистанционная (онлайн-лекция)	аудиторная в записи	студийная запись (МО-ОК-лекция)
Требования к присутствию студента в аудитории в конкретное время	требуется	требуется	требуется	не требуется	не требуется
Требования к ведению конспекта	требуется	минимальные конспекты по теме	не требуется (лекция записывается)	не требуется (просмотр записи)	не требуется (просмотр записи)
Роль лектора и студента	монолог лектора	диалог лектора и студента	диалог лектора и студента	монолог лектора	монолог лектора
Степень активности участников	активен преподаватель	активны преподаватель и студенты	активны преподаватель и студенты	активен преподаватель	активен преподаватель
Наличие обратной связи с преподавателем во время лекции	существует	существует	существует	отсутствует	отсутствует

Наличие контакта и другими студентами	существует	существует	существует	отсутствует	отсутствует
Темп обучения	определяется лектором	определяется лектором	определяется лектором	определяется студентом	определяется студентом
Система контроля	существует	существует	существует	отсутствует	отсутствует

В работе М. А. Манокина и Е. А. Шенкман справедливо отмечается, что сочетание синхронных и асинхронных учебных видеолекций в рамках одной дисциплины позволяет усилить возможности и избежать недостатков, присущих разным форматам академических лекций [4].

Основными средствами репрезентации и обоснования научного знания, привлечения и удержания внимания, мотивации студентов в учебных видеолекциях является комбинация вербальных, паравербальных (паралингвистических, просодических, звуковых) и невербальных приемов (визуальных) воздействия на обучающихся. Исследования, касающиеся выбора результативных лингвистических инструментов для дистанционных форм академических лекций, в настоящее время ведутся в ракурсе синхронных/асинхронных форматов, профиля дисциплин, направлений образовательных программ, уровней образования. Например, в труде А. А. Меньшениной и А. А. Мироновой проанализированы инструменты речевого воздействия в обучающих видео, снятых для школьников лингвистами, филологами и математиками [5].

Рассмотрим специфику проявления мультимодальности в видеолекциях по гуманитарным дисциплинам, особенности лингвистических и паралингвистических средств интеллектуального и эмоционального воздействия на обучающихся. Лингвистической особенностью видеолекций является комбинация особенностей академической коммуникации и разговорного стиля речи, широкий выбор языковых структур и упрощение языковых форм (речевая компрессия, например, упрощение синтаксиса) для лучшего восприятия обучающимися произносимого с экрана текста.

Основой видеолекций по гуманитарным дисциплинам является специальная терминология, сопровождаемая корректными дефинициями. Это позволяет ввести обучающихся в основы изучаемой дисциплины, усвоить профессиональную лексику и обеспечить взаимопонимание, а также структурировать материал лекции. При этом широко используются элементы разговорной речи в виде междометий, частиц (*вот, так, ну*), разговорных оборотов (*короче, в общем и целом*). На лексическом уровне частотно применение слов с оценочным значением (*ключевые признаки, убедительно доказали, неоспоримое преимущество*), контекстуальных синонимов, которые вводятся оборотами (*другими словами, точнее говоря*), вводных слов, перифраз, обращений и слов, выстраивающих диалог с аудиторией, определяющих «свой-чужой» (*мы с вами, давайте вместе подумаем, совместными усилиями*). Эффективны в видеолекциях метафоры, эпитеты, фразеологизмы, идиомы, шутки, анекдоты. Исследователи считают, что использование лектором шуток, крылатых выражений, анекдотов способствуют привлечению внимания обучающихся, лучшему запоминанию, мотивации обучающихся, а, следовательно, позволяет реализовать дидактические функции видеолекции. При этом Е. С. Абаева и Л. В. Моралова подчеркивают, что, например, крылатые выражения должны соответствовать нормам аудиовизуального перевода и быть понятными иноязычному реципиенту [6].

В устных формах взаимодействия преподавателя и обучающихся для структурирования и восприятия на слух сложной информации важную роль играют синтаксические приемы через использование вводных слов (*таким образом, прежде всего*), слов-связок (*во-первых, следующим этапом*), парцелляции, причинно-следственных союзов (*поскольку, то...*) [7].

Для видеолекций гуманитарного блока дисциплин характерен высокий уровень эмоциональной вовлеченности. В исследовании И. П. Хутыз поднимается вопрос о значимости грамматических средств эмотивного усиления (эмфатических и вопросительных конструкций, лексико-синтаксического повтора, степени сравнения имен прилагательных) и лексических приемов с использованием слов-усилителей (главным образом наречий) и эмоционально окрашенной лексики (существительных и прилагательных с положительной с отри-

цательной коннотацией) для англоязычных вебинаров [8]. По нашим наблюдениям, они имеют высокую результативность и для учебных видеолекций по гуманитарным дисциплинам. Особенностью видеолекций является применение девиантных грамматических форм для привлечения внимания и эмоционального воздействия (использование множественного числа от существительных, обозначающих события с отрицательными оценочными показателями, ироничной коннотацией – *такие бузовы заполнили экраны*).

Неразрывно связана с языковыми средствами группа просодических приемов, обеспечивающих поддержку смысла лекции и удержания внимания обучающихся. К числу наиболее частотных паравербальных средств в видеолекциях относятся интонация, ритм, тембр, ударение, громкость, смех. Видеолекции по гуманитарным дисциплинам требуют большего эмоционального окраса, который достигается с помощью логических и фразовых ударений, повышения громкости звучания, тембра (уровень напряженности, высота, мягкость/грубость и плавность/резкость).

Также необходимо отметить эффективность применения пауз и более динамичного, ускоренного темпа по сравнению с аудиторной лекцией из-за отсутствия необходимости конспектирования (следует отметить, что иногда преподаватели требуют конспектировать материал видеолекции).

Спецификой видеолекций является разная степень применимости традиционных невербальных приемов (жесты, мимика, позы). Например, характерной особенностью является ограниченность движений лектора из-за необходимости постоянного присутствия в кадре. В случае закадровой озвучки материала лекции вообще невозможно использование невербальных средств. При этом сильной стороной видеолекций, нивелирующей вышеотмеченный недостаток, является широкое применение аудио- и визуального компонента за счет включения иллюстративных рядов, динамической инфографики, видео- и аудиовставок для объяснения материала, усиления акцентов, выражения отношения лектора к обсуждаемой теме, передачи эмоций. Специфика видеоконтента по гуманитарным дисциплинам заключается в большем количестве возможностей демонстрации документов, хроники и фрагментов фильмов, произведений искусства и архитектуры, интервью, портретов значимых личностей, аудиофайлов и т. д. для аргументации основных положений изучаемой темы. Это позволяет существенно увеличить объем и качество информации в течение одной лекции.

Заключение. Гуманитарные дисциплины в образовательных программах университетов выступают в качестве основы в процессе формирования гармоничной личности и профессиональных компетенций выпускника. Лекции в этом процессе обеспечивают, главным образом, системность. В современных университетах существует выбор форматов синхронных и асинхронных лекционных занятий, эффективность которых, в том числе, предопределяется выбранными лингвистическими инструментами.

Современная видеолекция представляет собой сложный, многомерный мультимодальный конгломерат, который позволяет в максимальной степени эффективно реализовать дидактические функции учебной лекции. Лингвистические особенности видеолекции проявляются в комбинации академической и разговорной речи. Для видеолекций гуманитарного блока дисциплин характерен высокий уровень эмоциональной вовлеченности, который обеспечивается, в том числе грамматическими средствами. Исследования показали существенную роль просодических средств в учебных видеолекциях для привлечения и удержания внимания, вовлеченности, мотивации обучающихся. В отношении видеолекций по гуманитарным дисциплинам отмечается низкая результативность применения традиционных невербальных приемов, которые заменяются более эффективными аудиовизуальными средствами.

Список литературы

1. Жук, О. Л. Роль социально-гуманитарных дисциплин в профессиональном развитии студентов в условиях университетского образования / О. Л. Жук // Психолого-педагогические проблемы на пути от личности к профессионалисту в условиях высшего образования: сб. науч. ст.: в 2 т. – София : Габрово, ЕКС-ПРЕС, 2014. – Т.1. – С. 188-193.
2. Марков, Е. А. О значении преподавания гуманитарных дисциплин в высшей школе / Е. А. Марков // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2024. – № 4 (121). – С. 171–182.
3. Сулейманова, О. А. Трансляция ценностных смыслов в процессе академического взаимодействия / О. А. Сулейманова, А. А. Водяницкая // Современная лингвистика: ключ к диалогу: Труды и материалы IV Казанского международного лингвистического саммита. В 3-х томах, Казань, 13–15 декабря 2023 г. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2024. – С. 443–446.

4. Манокин, М. А. Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения в контексте теории коммуникации / М. А. Манокин, Е. А. Шенкман // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1. – № 2 (75). – С. 23–37.
5. Меньшенина, А. А. Вербальные и невербальные приемы воздействия в учебном видеоконтенте / А. А. Меньшенина, А. А. Миронова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2023. – № 6 (476). – С. 114–120.
6. Моралова, Л. В. Перевод крылатых выражений в аудиовизуальном тексте / Л. В. Моралова, Е. С. Абаева // Litera. – 2024. – № 11. – С. 75–85.
7. Абаева, Е. С. Границы научного стиля: сопоставительный аспект / Е. С. Абаева // Иноязычное филологическое образование: векторы и перекрестки : сборник научных статей. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2025. – С. 157–166.
8. Хутыз, И. П. Лексико-грамматические средства трансляции эмоций в дискурсе англоязычного вебинара / И. П. Хутыз // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2024. – №3(55). – С. 78–94.

LINGUISTIC ASPECTS OF EDUCATIONAL VIDEO LECTURES IN THE HUMANITIES

Alesnikova V. V.
Moscow, Russia
MIREA – Russian State University

Summary. *The article is devoted to the analysis of linguistic means of the humanities in the context of electronically mediated communication. The author systematizes the main terms related to the concept of "video lecture"; linguistic tools used in video lectures.*

Key words: *classroom lecture, interactive lecture, video lecture, linguistic tools, paralinguistic tools.*

УДК 811.161.1'367.625:004.77:316.472.4

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕЛИМИТАТИВНОГО СПОСОБА ДЕЙСТВИЯ РУССКОГО ГЛАГОЛА В ДИСКУРСЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Алимпиева Е. В.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. *Изучение актуальных трансформационных процессов в интернет-дискурсе отражает современные концептуальные подходы к развитию общей грамотности в рамках языкового образования XXI века. Примером таких трансформаций служит предмет данной статьи, посвященный анализу функционирования делимитативного способа действия русского глагола в коммуникационной среде социальных сетей. Особое внимание уделяется интеграции заимствований-англицизмов в русскую глагольную систему и формированию на их основе гибридных образований с ограничительным акциональным значением. Исследование раскрывает механизмы адаптации делимитативного способа глагольного действия к условиям цифровой коммуникации и его роль в реализации коммуникативных стратегий интернет-пользователей.*

Ключевые слова: *способ глагольного действия, делимитативность, цифровой дискурс, прагматика, русский язык, заимствования, экспрессивная функция префиксов.*

Современная коммуникация все больше перемещается в цифровую среду, что неизбежно ведет к трансформации языковой системы. В условиях общения в социальных сетях, представляющих собой специфическую коммуникативную площадку, характеризующуюся экспрессивностью, стремлением к языковой компрессии и высокой скоростью обмена информацией, глагол как наиболее динамичная часть речи принимает на себя основную нагрузку по передаче не только основных смыслов, но и прагматических установок коммуникантов.

В настоящей статье предпринята попытка выявления механизмов адаптации системы способов глагольного действия (далее – СГД) к условиям цифровой коммуникации. Несмотря на фундаментальную изученность категории СГД в классическом языкознании, ее функционирование в среде социальных сетей остается недостаточно описанным. Таким образом, *актуальность* данного исследования обусловлена необходимостью осмысления механизмов адаптации

традиционных грамматических категорий, в частности СГД, к условиям компрессии смыслов, характерной для современного электронного дискурса.

Особый интерес при этом представляет процесс «русификации» англицизмов посредством глагольных аффиксов (например, *зафолловить*, *доскроллить*, *пофиксить*, *напостить*, *перебанить* и др.), которые, встраиваясь в систему СГД, «демонстрируют отношение говорящего не только к тому действию, о котором идет речь, но и к его собеседнику и, собственно говоря, к языку, которым они пользуются» [1, с. 114]. Следовательно, изучение этих процессов позволяет как зафиксировать актуальные изменения в языке, так и определить доминирующие коммуникативные стратегии современных пользователей социальных сетей, что открывает новые перспективы для языкового образования XXI века в области развития актуальной цифровой грамотности обучающихся.

Цель данного исследования – выявить семантические и функционально-прагматические характеристики глагольной лексики делимитативного СГД, используемой в дискурсе социальных сетей, и определить ее роль в реализации коммуникативных стратегий пользователей.

Материал и методы. Исследование осуществлено в границах классификации СГД, разработанной в русистике на основе семантико-структурной общности характеристик типа протекания, распределения во времени действия и состояния [2, с. 596–599].

Материалом исследования послужили 19 префиксальных глагольных наименований делимитативного СГД (в совокупности – 1 324 употребления), являющихся преимущественно результатом метафорического сдвига и/или адаптации иностранных корней, сленгизмов, жаргонизмов средствами русской морфологии, отобранных методом сплошной выборки из подкорпуса «Социальные сети» Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ) [3]. Данный подкорпус включает коммуникативные высказывания, полученные из записей в блогах и сообщений в мессенджерах, таких как VK, Telegram, LiveJournal, LiveInternet и Blogspot (2001–2025 гг.). Примеры корпуса приводятся в тексте статьи с сохранением авторской орфографии и пунктуации и оформляются в соответствии с рекомендациями, данными на сайте <https://ruscorpora.ru> [3]. Семантические и стилистические характеристики анализируемой глагольной лексики делимитативного СГД устанавливаются нами по [4; 5].

Теоретическую базу исследования составили работы отечественных и зарубежных лингвистов, работающих на стыке грамматики, прагматики и цифровой лингвистики, таких как С. В. Воробьева, Л. Ю. Иванов, М. А. Кронгауз, Л. П. Крысин, Е. В. Маринова, Б. Ю. Норман, И. А. Стернин, Г. Н. Трофимова, что позволяет рассматривать способы действия глагола не только как морфологическую категорию, но и как инструмент коммуникативного воздействия.

В ходе исследования применялись метод сплошной выборки, методы контекстуально-семантического и прагматического анализа, описательный метод, элементы количественного метода.

Результаты и их обсуждение. В условиях неформального общения в социальных сетях «человек имеет меньше времени на выражение своей мысли, что порой упрощает его речь» [6, с. 32]. В то же время в современном русском языке увеличивается количество новых глагольных номинаций, прежде всего в сферах, связанных с новейшими технологиями. В процессе коммуникации в социальных сетях глагол перестает лишь дублировать визуальный ряд и все больше фокусируется на передаче интенсивности, результативности и оценочности происходящего. При этом важно понимать, что любое слово, имеющее в своей основе иноязычную лексему, «осваивается русским языком, начинает функционировать по его законам и подвергается дальнейшим семантическим преобразованиям» [7, с. 82].

В этом контексте особую значимость приобретает изучение СГД – «типологической категории, представляющей собой совокупность языковых единиц с обобщенными временными, количественными и специально-результативными значениями фазового членения и хода действия и реализуемой средствами различных языковых уровней на и синтагматической осях» [8, с. 10]. Использование глагола того или иного СГД позволяет автору дополнить визуальный контент экспрессией, превращая статичное описание в цепочку завершенных или инициированных актов, тем самым создавая гибридное семантическое пространство, где языковая единица выступает катализатором эмоционального отклика. Таким образом, преобладание акциональности над дескриптивностью становится ответом языковой системы на запрос потребителя контента на скорость и событийную плотность.

Как мы уже отмечали в наших предыдущих работах, количественный состав СГД в русском языке в трудах разных авторов составляет от 11 (Д. Грубор), 13 (А. В. Исаченко), 18 (Н. С. Авилова) до 23 (А. В. Бондарко), 25 (Ю. С. Маслов), 39 (М. А. Шелякин).

Словообразовательно маркированные делимитативные акционсарты, анализ которых представлен в данной статье, согласно разработанной в русистике классификации СГД входят в состав темпоральных, или временных, способов действия, к которым относятся [2, с. 596]:

- 1) начинательный СГД: инхоативный и ингрессивный подтипы;
- 2) ограничительный (делимитативный) СГД: уменьшительно-ограничительный и длительно-ограничительный подтипы;
- 3) завершительный (финитивный) СГД: эгрессивный и комплетивный подтипы.

Глаголы уменьшительно-ограничительного и длительно-ограничительного подтипов делимитативного СГД обозначают деятельность или процесс, ограниченные определенным промежутком времени, но не доведенные до результата, и характеризуются признаками двусторонней границы относительно продолжительного (длительно-ограничительный подтип) или непродолжительного отрезка времени (уменьшительно-ограничительный подтип). Глаголы уменьшительно-ограничительного, СГД в русском языке образуются от непереходных и переходных глаголов СВ с помощью приставки **по-**, которая в отдельных случаях может придавать ограничительному глаголу также дополнительную семантику «положительного отношения говорящего к совершаемому либо воспринимаемому им действию» [9, с. 99]. Мотивирующей базой формирования длительно-ограничительного СГД являются неопределенные непереходные глаголы с глагольным префиксом **про-** и облигаторным временным детерминантом.

Формирование анализируемой нами в данной работе выборки на основе глаголов лишь ограничительного СГД, с нашей точки зрения, обеспечивает категориальную однородность материала, поскольку в дискурсе социальных сетей глаголы ограничительного СГД, в отличие от глаголов начинательного и завершительного СГД, фиксирующих в первую очередь фазы процесса, являются маркером интенсивности и временной значимости действия в рамках виртуального взаимодействия. Тем самым они выполняют специфическую прагматическую задачу – служат инструментом психологической регуляции и эвфемизации, снижающим коммуникативную нагрузку и ответственность коммуниканта за счет искусственного сужения временных рамок действия.

Для обеспечения наглядности и сопоставимости полученных данных отобранные глаголы делимитативного СГД представлены нами в форме таблицы, отражающей количественные характеристики их употребления, семантическую структуру, контекст функционирования в социальных сетях и основные прагматические функции (таблица 1).

Таблица 1. – Соотношение семантики и прагматики гибридных глагольных новообразований с ограничительным акциональным значением

Глагол (кол-во употреблений)	Семантика	Контекст из соцсетей	Прагматика
<i>погуглить</i> (795 примеров)	<i>неол., разг.</i> поискать что-л. некоторое время в Интернете преимущественно с помощью поисковика Google либо с помощью другого аналогичного средства (от названия американской компании и одноименной поисковой системы Google)	<i>До сих пор работает как домашняя печатная машинка и что-то погуглить.</i> [Rozetked Discuss. telegram (14.10.2022)]	Снижение значимости когнитивного поиска; репрезентация интеллектуальной деятельности как автоматизированного, рутинного алгоритма.
<i>потестить</i> (150 примеров)	<i>жарг.</i> проверить работу или оценить свойства чего-либо в течение некоторого времени (от англ. <i>to test</i> ‘проводить испытания чего-л.’)	<i>Вчера попробовали потестить немного локалку.</i> [Болталка Билайн / ГолденТелеком (2007-2017)]	Снижение ответственности за результат в виду ограниченности процесса во времени; минимизация речевых усилий.

<i>повисеть</i> (102 примера)	<i>комп. жарг.</i> непродолжительное время находиться на экране, на сайте, в оперативной памяти, на связи	<i>Но автор очень просил сделать перепост, поэтому он (текст, а не автор) немного у меня повисит</i> [vk (16.11.2014)]	Конструирование пассивного виртуального присутствия; маркирование субъекта в цифровом пространстве без интенции на активное взаимодействие.
<i>потроллить</i> (70 примеров)	<i>неол., интернет.</i> провести некоторое время, размещая в Интернете (на форумах, в дискуссионных группах) провокационные сообщения с целью вызвать конфликты между субъектами; некоторое время шутить над кем-л., слегка разыгрывая (от англ. <i>to troll</i> 'ловить на блесну')	<i>Очень, очень понравилось, – и тут в голову приходит мысль потроллить слегка, – вот скоро у тебя ДР, я тебе тоже такую замечательную открытку сделаю!</i> [vk (27.05.2016)]	Реализация игровой деструкции дискурса; использование иронической провокации как стратегии управления эмоциональным фоном коммуникации.
<i>полайкать</i> (47 примеров)	<i>разг., интернет.</i> провести некоторое время в социальной сети, помечая публикации с помощью кнопки с пиктограммой «Like» (от англ. <i>to like so./sth.</i> 'понравиться кому-л./чему-л.')	<i>Вы можете тут посидеть, полайкать, порепостить, люблю это.</i> [vk (14.03.2015)]	Реализация фатической функции при минимизации речевых усилий; ритуализация социального одобрения, не требующая от субъекта больших эмоциональных или временных затрат.
<i>порепостить</i> (38 примеров)	<i>неол., интернет.</i> провести некоторое время в социальной сети, вторично публикуя сообщение, размещенное другим пользователем, со ссылкой на источник (от англ. <i>repost</i> 'переотправка, репост')	<i>Среди тех, кто полайкает и порепостит эту запись мы 1 марта 2016 разыграем купон на 3000 рублей</i> [vk (05.02.2016)]	Прагматика солидаризации и верификации контента; инструмент трансляции групповой идентичности через дистрибуцию чужого дискурса; речевая компрессия.
<i>посерфить</i> (19 примеров)	<i>разг. интернет.</i> провести некоторое время в сети Интернет, посещая различные сайты и перемещаясь по гиперссылкам (от англ. <i>surfing</i> 'серфинг')	<i>В инете посерфить и там в казуалки поиграть пойдет.</i> [Rozetked Discuss. telegram (05.12.2019)]	Обозначение нецелевой, фрагментарной навигации; деактуализация ценности получаемой информации.
<i>постримить</i> (8 примеров)	<i>комп. жарг., интернет.</i> некоторое время передавать данные (в потоковом видео, компьютерных играх); вести прямую трансляцию на видеохостинге (от англ. <i>stream</i> 'поток')	<i>Постримлю тогда часок counter strike global offensive.</i> [vk (01.09.2012)]	Акцентуация спонтанности и непродолжительности трансляции; снижение иллюкутивной ответственности автора за качество и /или результат акта общения.
<i>повисеть</i> (4 примера)	<i>техн. жарг.</i> некоторое время оставаться в одном состоянии, не выполняя никакой работы и не отвечая на ввод	<i>Да что такое – эта программа всегда сначала повисит и только потом выдаст три строчки</i> [vk	Экспрессивная констатация технического сбоя с целью снятия ответственности с пользователя; выражение пас-

		(12.02.2015)]	сивного ожидания от-клика системы.
<i>поскринить</i> (4 примера)	<i>комп. сленг.</i> провести некоторое время, делая скриншоты – снимки экрана (от англ. <i>screen</i> ‘экран’)	<i>Ой, я поскринил. Я отошлю сейчас, если он тебя беспокоит</i> [Чат для художников. telegram (03.05.2022)]	Манифестация кратковременности и развлекательного характера процесса фиксации контента с целью снижения возможной тревоги собеседника.
<i>початиться</i> (4 примера)	<i>разг. интернет.</i> общаться в течение некоторого времени посредством обмена текстовыми сообщениями в социальных сетях (от англ. <i>to chat</i> ‘общаться’)	<i>Ну так, еще полчасака початил-ся с коллегами и пошел спать.</i> [vk (16.02.2013)]	Прагматическая установка на установление/поддержание не-продолжительного неформального взаимодействия как формы цифрового досуга.
<i>посвайпать</i> (1 пример)	<i>комп.</i> в течение некоторого времени делать свайп – управляющий жест при работе с сенсорным экраном, (от англ. <i>swipe</i> ‘движение пальцем по сенсорному экрану мобильного приложения’)	<i>Говорит, ни с кем не переписывался, просто посвай-пать заходил</i> [tvOS (AppleTV4/4K). telegram (15.05.2022)]	Манифестация поверхностного тактильно-визуального взаимодействия, кратковременного потребления контента; речевая компрессия.
<i>посердечкать</i> (1 пример)	<i>неол., интернет.</i> провести некоторое время в социальной сети, помечая сообщения, публикации с помощью специальной кнопки с пиктограммой или надписью «Like»/«Мне нравится»	<i>Посердечкайте, кто осилил и душевно ждет со мной</i> [vk (25.08.2013)]	Лингвокреативная актуализация вежливости; интенсификация эмоционального отклика с целью минимизации социальной дистанции и создания психологического комфорта при сетевом взаимодействии.
<i>поретвитить</i> (1 пример)	<i>неол., интернет.</i> некоторое время вторично публиковать сообщения, размещенные другим пользователем в Твиттере, со ссылкой на источники (от англ. <i>to retweet</i> ‘дублировать чей-л. пост в Твиттере на своей странице’)	<i>Парнишь, не хочешь немного поретвитить?! Ну вы поняли</i> [vk (09.10.2015)]	Манифестация сетевой лояльности; легитимация чужого мнения в собственном информационном поле; речевая компрессия.
<i>поскроллить</i> (1 пример)	<i>неол., интернет.</i> провести некоторое время, просматривая контент (ленту соцсетей, веб-страницы и пр.) путем прокрутки экрана сверху-вниз/влево-вправо (от англ. <i>to scroll sth.</i> ‘прокручивать, скроллить что-л.’)	<i>Пришлось поскроллить по этому вопросу и установить Голливуд.</i> [tvOS (AppleTV4/4K). telegram (28.07.2022)]	Вербализация поверхностного мониторинга гипертекстовой среды; деактуализация глубокого аналитического чтения в пользу ознакомительного с целью минимизации временных затрат; речевая компрессия.

<i>покибербул- лить</i> (1пример)	<i>неол., интернет.</i> некоторое время осуществлять травлю кого-л. посредством интернета и других современных средств коммуникации (от англ. <i>cyberbullying</i> 'интернет-травля')	Можно было бы покибербуллить [Чат для художников. telegram (25.09.2022)]	Эвфемизация и маскировка агрессии, снижение значимости конфликта; ироническая самоотстраненность.
<i>подебажить</i> (1пример)	<i>прогр., жарг.</i> некоторое время заниматься процессом поиска, анализа и исправления сбоев и ошибок в программном коде с помощью компьютерной программы «дебаг(г)ер»; <i>перен.</i> разобраться в причинах проблемы, навести порядок в мыслях и т.п. (от англ. <i>to debug</i> 'отлаживать, искать ошибки в коде')	<i>Дальше подросли решения задач А и Н, которые пришлось немного подебажить, так как писать с первого раза мы так и не научились.</i> [vk (10.07.2013)]	Эвфемизация рутинного процесса, снятие эмоционального напряжения; создание/поддержание интеллектуального имиджа.
<i>провисеть</i> (76 примеров)	<i>комп. жарг.</i> находиться какое-л. определенное время на экране, на сайте, в оперативной памяти, на связи	<i>Первый пост провисел несколько часов и был удален по воле админок сообщества. Как я понимаю, второй провисел дольше.</i> [vk (26.01.2016)]	Вербализация значения длительности нахождения объекта в цифровом пространстве как фактора, определяющего потенциальный охват аудитории.
<i>пролагать</i> (1пример)	<i>комп. жарг.</i> какое-л. определенное время испытывать задержки при работе компьютерных приложений; проявлять прерывистость откликов (от англ. <i>lag</i> 'запаздывание, замедление, задержка')	<i>Никогда не было такого чтоб сама ios зависла и пролагала весь вечер...</i> [Rozetked Discuss. telegram (14.10.2022)]	Вербализация ограниченности во времени технической дисфункции; акцентуация кумулятивного эффекта сбоев, формирующих ощущение длительной стагнации процесса.

Приведенные данные позволяют заключить, что глаголы делимитативного СГД с приставками **по-** и **про-** в сетевой коммуникации служат прежде всего инструментом темпоральной модуляции цифровой активности. При этом делимитативы с префиксом **по-** реализуют стратегию эвфемизации и коммуникативной аттенюации, представляя действие как дискретное, факультативное и не накладывающее на субъекта жестких обязательств, что способствует деформализации дискурса. В свою очередь, пердуративы с приставкой **про-** акцентируют хронологическую непрерывность и процессуальную устойчивость (как конструктивных, так и деструктивных состояний), вербализуя ощутимую длительность пребывания субъекта в информационном пространстве.

Выявленная количественная диспропорция в употреблении лексем делимитативного способа действия также обусловлена их прагматическим статусом в интернет-дискурсе. Наиболее частотные глаголы *погуглить* (795 употреблений), *потестить* (150 употреблений) и *повисеть* (102 употребления) акцентируют рутинный характер когнитивного поиска и подтверждают коммуникативный запрос пользователей на сознательное снятие ответственности за результат деятельности ввиду временной ограниченности процессов.

В то же время употребление таких лексем, как *подебажить*, *посвайпать*, *поскроллить*, *пролагать* и др., описывающих технические действия или специфические тактильно-визуальные паттерны, носит единичный характер, что, с нашей точки зрения, указывает на то, что массовое сетевое сознание наиболее активно адаптирует и интегрирует в узус лишь те глаголы, которые обслуживают универсальные, ежедневные практики цифрового досуга, оставляя узкопрофессиональные сленгизмы на периферии интернет-дискурса.

Значительное преобладание в исследуемом материале дериватов с префиксом **по-** (17 ед.) над делимитативами с префиксом **про-** (2 ед.) свидетельствует о том, что цифровая среда отдает приоритет кратковременности процесса и/или коммуникативного взаимодействия (**по-**), минимизируя фиксацию пассивной длительности процесса, транслируемую приставкой **про-**.

Заключение. Проведенное исследование показало, что система способов действия русского глагола в среде социальных сетей обладает высокой адаптивностью и становится ключевым инструментом прагматического воздействия. Одним из основных векторов развития этой системы в цифровой среде является активное включение заимствований-англицизмов, которые успешно адаптируются к словообразовательной парадигме русского языка. Русские делимитативные глагольные префиксы **по-** и **про-** в дискурсе соцсетей перестают быть только грамматическими маркерами и становятся инструментами выражения экспрессии, оценки и управления вниманием аудитории.

Таким образом, использование в процессе интернет-коммуникации делимитативных гибридных глагольных форм, нацеленное на формирование неформальной коммуникативной среды, экономию речевых усилий, демонстрацию принадлежности к определенному интернет-сообществу и пр., позволяет пользователю не просто фиксировать факт действия, но и транслировать его интенсивность и временную значимость в рамках виртуального взаимодействия. Полученные результаты открывают новые перспективы для модернизации подходов к формированию общей цифровой грамотности обучающихся и могут быть интегрированы в практику преподавания современного русского языка.

Статья выполнена в рамках научного проекта БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (номер государственной регистрации 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Норман, Б. Ю. Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков) : курс лекций / Б. Ю. Норман. – Минск, 2009. – 183 с.
2. Русская грамматика : [в 2 т. / редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. – М. : Наука, 1980. – Т. 1 : Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / [Н. С. Авилова и др.]. – 783 с.
3. Национальный корпус русского языка. 2003–2026. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 14.04.2026). – Текст : электронный.
4. Викисловарь [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wiktionary.org/> (дата обращения: 15.04.2026). – Текст : электронный.
5. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 15.04.2026). – Текст : электронный.
6. Трофимова, Г. Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России (функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты) : монография / Г. Н. Трофимова. – М. : РУДН, 2008. – 300 с.
7. Пурицкая Е. В. Вторичные заимствования в современном русском языке: глаголы цифровой сферы / Е. В. Пурицкая, Е. А. Беляева // Русский язык в школе. – 2023. – 84(6). – С. 81–91.
8. Алимпијева, Е. В. Способы глагольного действия в русском и немецком языках: система и функционирование : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание / Елена Викторовна Алимпијева. – Минск, 2022. – 29 с.
9. Петрухина, Е. В. Русский глагол: категории вида и времени (в контексте современных лингвистических исследований) : учеб. пособие / Е. В. Петрухина. – М. : МАКС Пресс, 2009. – 208 с.

PRAGMATIC POTENTIAL OF THE DELIMITATIVE MODE OF ACTION OF THE RUSSIAN VERB IN THE DISCOURSE OF SOCIAL NETWORKS

*Alimpiyeva E. V.
Vitebsk, Republic of Belarus
VSU named after P. M. Masharov*

Summary. The study of current transformational processes in online discourse reflects contemporary conceptual approaches to the development of general literacy within the framework of 21st-century language education. An example of such transformations is the subject of this article, devoted to the analysis of the functioning of the delimitative mode of action of the Russian verb in the communication environment of social networks. The study reveals the mechanisms of adaptation of the delimitative mode of verb action to the conditions of digital communication and its role in the implementation of communication strategies of Internet users.

Key words: manners of verbal action, delimitation, digital discourse, pragmatics, Russian language, loan words, expressive function of prefixes.

ПАДРУЧНІК БЕЛАРУСКОЙ МОВЫ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ КАШТОЎНАСНЫХ АРЫЕНТАЦЫЙ НАВУЧЭНЦАЎ

Андрэйчык В. І.
Мінск, Рэспубліка Беларусь
ДУА “Акадэмія адукацыі”

Анатацыя. У артыкуле аналізуецца метадычныя сродкі фарміравання каштоўнасных арыентацый у падручніках па беларускай мове для X–XI класаў як спосаб станаўлення асобы навучэнца – носьбіта нацыянальных і агульначалавечых каштоўнасцей.

Ключавыя словы: каштоўнасныя арыентацыі; аксіялагічны патэнцыял; падручнік беларускай мовы; дзяржаўныя асноватворчыя дакументы.

Уводзіны. На сённяшні дзень сацыяльна-культурныя і эканамічныя трансфармацыі ў сферы адукацыі абумоўліваюць павышаную ўвагу да фарміравання ў навучэнцаў устойлівай сістэмы каштоўнасных арыентацый як асновы гарманічнага развіцця асобы. У сувязі з гэтым перад сістэмай адукацыі ставіцца задача: забяспечыць якасную перадачу ведаў і выхаваць маладое пакаленне, якое ўсведамляе сваю ролю ў грамадстве і кіруецца ўстойлівай сістэмай каштоўнасных арыентацый.

Сістэма каштоўнасных арыентацый навучэнцаў уяўляе сабой надзвычай складаную шматмерную з’яву, якая фарміруецца пад уздзеяннем розных сфер зносін. Менавіта каштоўнасці вызначаюць паводзіны і ўчынкі асобы, яе адносіны да грамадства, да самой сябе, да розных жыццёвых сітуацый і да пазнавальнай дзейнасці.

Як адзначаюць Г. І. Нікалаенка і І. У. Таяноўская “каштоўнасна-арыентаваная падрыхтоўка навучэнцаў будзеца з улікам ключавых для асобы і соцыуму духона-маральных паняццяў і катэгорый, пры гэтым павінна быць узаемнае змяшчэнне і ўзаемадзеянне асобасных сэнсаў, каштоўнасных перакананняў, норм разважанняў і паводзін” [1, с. 58]. У гэтым кантэксце варта адзначыць, што, беларуская мова з’яўляецца носьбітам нацыянальнай культуры і гістарычнай памяці, адлюстроўвае патрабаванні грамадства на выхаванне асобы з выражанай каштоўнасна-арыентацыйнай пазіцыяй, здольнай да маральнага выбару і грамадзянскай адказнасці.

У гэтай сувязі **актуальнасць даследавання** абумоўлена неабходнасцю выяўлення аксіялагічнага патэнцыялу структурных кампанентаў сучасных падручнікаў па беларускай мове як асноўнага сродку навучання і выхавання асобы, здольнага забяспечваць мэтанакіраванае фарміраванне нацыянальных і агульначалавечых каштоўнасцей навучэнцаў.

Мэта артыкула – вызначыць аксіялагічны патэнцыял структурных кампанентаў сучасных падручнікаў па беларускай мове для X–XI класаў і прааналізаваць рэалізаваныя ў іх змесце метадычныя сродкі фарміравання каштоўнасных арыентацый навучэнцаў.

Тэарэтычную аснову даследавання складаюць дзяржаўныя асноватворчыя дакументы Рэспублікі Беларусь (Кодэкс аб адукацыі, Адукацыйны стандарт агульнай сярэдняй адукацыі, Стратэгія дзяржаўнай моладзевай палітыкі да 2030 года, вучэбныя праграмы і падручнікі па беларускай мове для X–XI класаў), навуковыя даследаванні ў галіне аксіялагічнай адукацыі і методыкі навучання беларускай мове (Л. С. Васюковіч, Г. М. Валочка, Г. І. Нікалаенка, І. У. Таяноўская, В. Ф. Русецкі, В. У. Зелянко і інш.).

Для дасягнення мэты даследавання выкарыстаны наступныя **метады і матэрыялы**: аналіз навуковых крыніц, параўнальны аналіз зместу дзяржаўных асноватворчых дакументаў, адукацыйных праграм і падручнікаў, метады сінтэзу для сістэматызацыі тэндэнцый.

Вынікі і іх абмеркаванне. У дзяржаўных асноватворчых дакументах Рэспублікі Беларусь замацаваны стратэгічныя арыенціры выхавання і каштоўнасныя арыентацыі, якія неабходна мэтанакіравана фарміраваць у навучэнцаў пры навучанні беларускай мове. Сярод галоўных накірункаў палітыкі ў сферы адукацыі вызначаецца “*прыярытэт агульначалавечых каштоўнасцей, правоў чалавека, гуманістычны характар адукацыі*” [2, с. 14].

Стратэгічныя напрамкі дзяржаўнай моладзевай палітыкі Рэспублікі Беларусь на перыяд да 2030 года скіраваны на падтрымку самарэалізацыі маладога пакалення і забеспячэнне ўмоў для фарміравання маральна сталай, сацыяльна адказнай і грамадска актыўнай асобы. У якасці

прыярытэтных каштоўнасных арыентацый вызначаюцца грамадзянскасць, патрыятызм, развіццё творчага і прафесійнага патэнцыялу, адказнае стаўленне да ўласнага здароўя, а таксама ўмацаванне культурных і сямейных каштоўнасцей [3].

Зафіксаваныя на дзяржаўным узроўні каштоўнасныя прыярытэты рэалізуюцца ў педагагічнай практыцы. Аналіз адукацыйнага стандарту сведчыць пра яго сістэмную накіраванасць на фарміраванне цэласнай каштоўнаснай карціны свету навучэнцаў. Праз інтэграцыю аксіялагічных кампанентаў забяспечваецца духоўнае, сацыяльнае і інтэлектуальнае станаўленне асобы. Змест моўнай адукацыі скіраваны на фарміраванне нацыянальных, агульначалавечых і асобных каштоўнасцей [4, с. 109–111].

Змест каштоўнасных арыентацый, замацаваны сучаснымі адукацыйнымі стандартамі, знаходзіць сваё ўвасабленне ў вучэбных праграмах па беларускай мове. Праграмы функцыянуюць як сродак рэалізацыі патрабаванняў стандарту ў педагагічнай практыцы, забяспечваюць мэтанакіраванае фарміраванне сацыякультурнай і лінгвакультуралагічнай кампетэнцый навучэнцаў. Асноўны акцэнт праграм робіцца на дасягненне асобных вынікаў, сярод якіх засваенне культурных, маральных і сацыяльных каштоўнасцей [5].

Сучаснае кампетэнтнасна арыентаванае навучанне патрабуе не толькі засваення ведаў, але і іх трансфармацыі ў асабісты вопыт навучэнцаў. Гэта адбываецца праз рэфлексію, маральны выбар, асэнсаванне такіх каштоўнасцей, як патрыятызм, грамадзянскасць, павага да гісторыі, роднай мовы і культуры, якія складаюць духоўна-маральную аснову беларускага грамадства. Сфарміраваныя каштоўнасныя арыентацыі вызначаюць адказныя паводзіны асобы і сведчаць пра *“гатоўнасць да прымянення ў розных жыццёвых сітуацыях атрыманых ведаў і сфарміраваных уменняў”* [6, с. 16].

Вядучыя мовазнаўцы-метадысты (Н. П. Баранава, Г. М. Валочка, А. А. Гулецкая, В. У. Зелянко, В. Ф. Русецкі, В. І. Цірынава, М. Г. Яленскі і інш.) акцэнтуюць увагу на важнасці сістэмнага прымянення навучальных сродкаў, якія спрыяюць развіццю ўніверсальных кампетэнцый. Кампетэнцыі, што ўключаюць сінтэз ведаў, навыкаў і каштоўнасна-сэнсавых устаноў, з’яўляюцца фундаментам для паспяховай сацыяльнай адаптацыі і творчай самарэалізацыі асобы. Працэс станаўлення каштоўнасных арыентацый патрабуе інтэнсіўнага ўключэння навучэнцаў у дзейнасць, якая забяспечвае не проста актуалізацыю інфармацыі, але і набыццё досведу маральнага выбару, эмацыянальнага перажывання і ўсвядомленага фарміравання асабістай аксіялагічнай сістэмы.

Менавіта метадычныя сродкі навучання беларускай мове выконваюць ролю таго “працэсуальнага блока”, які забяспечвае сувязь паміж ведамі, дзейнасцю і іх “пераўтварэннем” у каштоўнасна арыентаваны асабісты вопыт навучэнцаў праз аналіз, развагу, параўнанне, практаванне заданняў. Падчас сістэматычнай і мэтанакіраванай дзейнасці забяспечваецца пераход ад фармальнага выканання аперацый да асэнсаванага асабіста значнага навучання, накіраванага на духоўна-маральнае развіццё навучэнца.

Звернемся да зместу падручнікаў па беларускай мове, у якіх зададзеныя стандарты і праграмы каштоўнасных арыентацый набываюць канкрэтнае дыдактычнае ўвасабленне праз вучэбныя тэксты і ўмовы заданняў. Нягледзячы на ўсе метадычныя навацыі, падручнік захоўвае статус асноўнага навучальнага сродку. Аксіялагічны кампанент зместу адукацыі рэалізуецца праз структурныя элементы падручніка: *асноўны тэкст* вучэбных дапаможнікаў; *дадатковы тэкст*; *невербальны кампанент*; *знешнія крыніцы інфармацыі*. Разгледзім, якім чынам названыя кампаненты рэалізуюцца ў сучасных падручніках, акцэнтуючы ўвагу на аксіялагічным нападунені прапанаваных заданняў.

Ступень інтэграцыі каштоўнаснага кампанента ў названых метадычных сродках падручнікаў неаднародная, што патрабуе колькаснага абгрунтавання. З гэтай мэтай праведзены аналіз матэрыялаў падручнікаў па беларускай мове для X і XI класаў (аналізаваліся выданні апошніх гадоў). Агульная колькасць практыкаванняў у абодвух падручніках складае 617, сярод якіх 166 (26,9 %) накіраваны на фарміраванне каштоўнасных арыентацый навучэнцаў.

Найбольшую групу заданняў складаюць заданні творчага характару (155 адзінак, 25,1 % ад агульнай колькасці): 34,8 % з іх валодаюць аксіялагічнай скіраванасцю, што ў агульнай структуры практыкаванняў складае 8,8 %. Гэтыя паказчыкі дазваляюць разглядаць творчыя заданні як

найбольш прадуктыўную форму ўключэння каштоўнаснага зместу ў адукацыйны працэс, паколькі яны стымулююць самавыяўленне асобы і рэфлексійнае асэнсаванне маральных паняццяў.

Высокі ўзровень аксіялагічнай насычанасці (62,5 %) зафіксаваны ў заданнях, скіраваных на стварэнне навучэнцамі ўласных тэкстаў (64 заданні, 10,4 % ад агульнай колькасці); у агульнай структуры метадычнага апарату падручніка іх доля складае 6,5 %.

Заданні з QR-кодамі складаюць 23,5 % ад агульнай колькасці (145 заданняў). Умовы, у якіх прапануецца навучэнцам праца з інтэрнэт-крыніцамі, складаюць 2,3 % ад агульнай колькасці заданняў. Атрыманыя дадзеныя сведчаць пра патэнцыял электронных рэсурсаў як дадатковай платформы фарміравання каштоўнаснага зместу: выкарыстанне разнастайных формаў падачы інфармацыі (аўдыя, відэа, візуальныя эфекты) пашырае магчымасці ўспрымання і ўзмацняе эмацыянальнае ўздзеянне на асобу навучэнца. Разам з тым рэалізацыя гэтага патэнцыялу патрабуе мэтанакіраванай распрацоўкі электроннага кантэнту з выразна заяўленай аксіялагічнай скіраванасцю.

Тэкставы матэрыял школьных выданняў (*тэксты параграфу, фармулёўкі правіл, фрагменты для чытання і разважання і інш.*) выконвае ролю цэнтральнага ядра, праз якое забяспечваецца засваенне вучэбнага зместу. Змест вучэбных тэкстаў падручнікаў па беларускай мове насычаны аксіялагічным патэнцыялам, аднак для рэалізацыі гэтага патэнцыялу патрабуецца спецыяльна арганізаваная, мэтанакіраваная пазнавальная дзейнасць. Для эфектыўнага фарміравання каштоўнасных арыентацый варта выкарыстоўваць праблемныя тэксты, якія актуалізуюць творчае, крытычнае мысленне. У гэтым аспекце праца з метатэкстам можа дапаўняцца дадатковымі заданнямі, напрыклад: *“Расказваючы пра жыццё, творчасць людзей або звяртаючыся да ўласных вытокаў, мы з пяшчотай узгадваем свае родныя мясціны, называючы іх малой радзімай. Васіль Жуковіч прыраўняў гэтаму ўстойліваму выразу. Пракаменціруйце пазіцыю паэта. Спішыце тэкст, пастаўце знакі прыпынку. Вусна вызначце тып сказаў”* [7, с. 166].

З прапанаваных у падручніках практыкаванняў найбольш спрыяюць фарміраванню каштоўнасных арыентацый творчыя заданні, яны накіроўваюць навучэнцаў не толькі на авалоданне ведамі, але і на развіццё эмпатыі, маральна-ацэначнага мыслення і гатоўнасці выкарыстоўваць атрыманыя веды на практыцы. Напрыклад: *“Падрыхтуйце вуснае выказванне на тэму “Роля беларускай мовы ў жыцці чалавека і грамадства”* [8, с. 9].

Дадатковыя тэксты (даведачная інфармацыя, інфармацыйныя рубрыкі, спасылкі і інш.) як структурныя кампаненты падручніка выконваюць удакладняльную і тлумачальную функцыі. У сучасных падручніках па беларускай мове яны прадстаўлены праз рубрыкі “Звярніце ўвагу”, “Паслухаем мовазнаўцаў”, “Дакладнасць маўлення”, “Тавары і пішы правільна” [7; 8]. У кантэксце сучасных адукацыйных задач па фарміраванні каштоўнасных арыентацый бачыцца мэтазгодным разгледзець патэнцыял рубрык як сродку для ўключэння навучэнцаў у рэфлексійную і праблемна-пошукавую дзейнасць. Да прыкладу, у рубрыцы “Паслухаем мовазнаўцаў” (“Беларуская мова”, XI клас, электронны дадатак) прыводзяцца разважанні мовазнаўцаў пра моўныя штампы: *“Штамп – шматразова паўтораны, механічна пазычаны, зашмальцаваны, надакучлівы выраз – з’яўляецца сур’ёзнай стылістычнай памылкай. Гэта сведчанне моўнай бездапаможнасці і ляноты думкі (В. Ляшук)”*. Падобныя матэрыялы спрыяюць ўсведамленню ролі набыткаў мовазнаўцаў-навукоўцаў, выхаванню павагі да суразмоўцы, адказнага стаўлення да мовы і культуры камунікацыі.

Невербальны кампанент падручніка (ілюстрацыі, схемы, табліцы, фатаграфіі, стужкі часу, мастацкія рэпрадукцыі і інш.) разглядаецца не толькі як ілюстратыўнае дапаўненне да асноўнага тэксту, але і як значны рэсурс для развіцця каштоўнасных арыентацый навучэнцаў праз уключэнне іх у праблемна-творчую і інфармацыйна-пошукавую дзейнасць. Прыкладам з’яўляецца заданне, у якім навучэнцам прапануецца, карыстаючыся ілюстрацыйным матэрыялам (карта з гербамі і датамі ўзнікнення гарадоў – сталіц Дня беларускага пісьменства) і інтэрнэт-рэсурсамі, аднавіць прапушчаныя ў тэксце сказы, выдзеленыя курсівам [7, с. 42]. Падобныя заданні арганічна спалучаюць вербальны і невербальны кампаненты, патрабуюць скаардынаванай працы з тэкстам і візуальным аб’ектам, пошуку і адбору дадатковай інфармацыі, яе аналізу і ацэнкі.

У кантэксце фарміравання каштоўнасных арыентацый спасылкі на *знешнія інфармацыйныя рэсурсы* (інтэрнэт-крыніцы, інтэрактыўныя заданні, QR-коды), змешчаныя ў падручніках па беларускай мове, набываюць значэнне важнага інструмента інтэлектуальнага і духоўна-маральнага развіцця навучэнцаў. Напрыклад, заданні па падрыхтоўцы паведамленняў пра матэрыялы выдання

“Спадчына Беларусі”, пра помнікі, прысвечаныя гістарычным асобам і гераічнай абароне Брэсцкай крэпасці [7, с. 27, 55, 92], пра функцыянаванне беларускай мовы ў інтэрнэце, культуру беларускага маўлення [7, с. 9, 30] і інш. Падобныя заданні садзейнічаюць паглыбленню разумення ролі мовы, культуры, патрыятызму і гістарычнай памяці ў жыцці беларускага грамадства і ўмацаванню ў навучэнцаў адказнага стаўлення да нацыянальных каштоўнасцей.

Для максімальна поўнага ўвасаблення аксіялагічнага патэнцыялу, які змяшчаецца ў знешніх інфармацыйных рэсурсах як сродках выхавання каштоўнаснай сферы вучняў, патрабуецца планамернае і грунтоўнае ўдасканаленне метадычнага інструментарыю. Эфектыўным спосабам інтэграцыі такіх крыніц у структуру працэсу фарміравання каштоўнасных арыентацый выступае выкарыстанне сістэмы праблемна-пошукавых і крэатыўных заданняў, якія спрыяюць якаснай трансфармацыі пазіцыі навучэнца: ад пасіўнага атрымальніка звестак да актыўнага суб'екта. Навучэнец набывае здольнасць самастойна акрэсліваць праблемныя пытанні, выпрацоўваць аптымальныя стратэгіі іх вырашэння, весці даследчую дзейнасць і праяўляць ініцыятыву ў сацыяльна-камунікатыўным асяроддзі, усведамляючы сябе носьбітам і захавальнікам культурнай спадчыны беларускага народа.

Уключэнне знешніх крыніц інфармацыі ў адукацыйны працэс патрабуе павышанай увагі да метадыкі работы з электроннымі вучэбнымі тэкстамі, якія фарміруюць новы тып камунікатыўна-дзейснага вопыту ў навучэнцаў. У кантэксце сучаснай лічбавай рэальнасці, што істотна ўплывае на працэсы сацыялізацыі маладога пакалення, асабліва актуальным становіцца думка Л. С. Васюковіч: *“Лічбавая рэальнасць як сфера дзейнасці і зносін становіцца для сучаснага дзіцяці адным з ключавых фактараў паспяховай сацыялізацыі. Ігнараванне гэтага факта можа паглыбіць разрыў паміж асаблівасцямі лічбавага пакалення і сучаснай школы”* [9, с. 49].

Заклучэнне. Такім чынам, дзяржаўныя асноватворчыя дакументы вызначаюць фарміраванне каштоўнасных арыентацый як важную задачу сучаснай беларускай школы. Сучасныя падручнікі па беларускай мове для Х–ХІ класаў у цэлым адпавядаюць дзяржаўным прыярытэтам каштоўнаснага выхавання і забяспечваюць сістэмную інтэграцыю агульначалавечых, нацыянальных і асобных каштоўнасцей у змест моўнай адукацыі.

Праведзены аналіз спосабаў уключэння метадычных сродкаў у працэс фарміравання каштоўнасных арыентацый пры навучанні беларускай мове ў Х–ХІ класах дазваляе сфармуляваць наступныя высновы.

Па-першае, сучасныя падручнікі ў цэлым адлюстроўваюць аксіялагічную сферу грамадства і фарміруюць асобныя адносіны навучэнцаў да нацыянальна і сацыяльна значных каштоўнасцей. Метадычныя сродкі выданняў выступаюць працэсуальным блокам, які забяспечвае пераход ад рэпрадуктыўнай дзейнасці да назапашвання асобна значнага, каштоўнасна насычанага вопыту навучэнцаў.

Па-другое, эфектыўнасць фарміравання каштоўнасных арыентацый залежыць ад паслядоўнасці выкарыстання аксіялагічнага патэнцыялу тэкстаў, рубрык, ілюстрацый і знешніх рэсурсаў. Разам з тым у падручніках назіраецца пэўны метадычны дысбаланс: пераважаюць заданні інфармацыйна-пошукавага і рэпрадуктыўнага характару, якія недастаткова актывізуюць эмацыянальнае перажыванне і рэфлексійнае асэнсаванне каштоўнасцей.

Па-трэцяе, фарміраванню каштоўнасных арыентацый спрыяе ўзбагачэнне метадычнага апарату заданнямі прадуктыўнага, праблемнага і рэфлексійнага характару, якія стымулююць навучэнцаў да аналізу і параўнання поглядаў, абгрунтавання ўласнай пазіцыі, эмацыянальнага перажывання каштоўнасцей і фармулявання асобных сэнсаў. Інтэграванай асновай гэтага працэсу выступае не набор асобных тэкстаў ці практыкаванняў, а цэласнае культурнае асяроддзе, у каардынатах якога адбываецца станаўленне асобы з устойлівай сістэмай каштоўнасных адносін да свету і людзей.

Спіс літаратуры

1. Нікалаенка, Г. Навукова-метадычныя аспекты працэсу семантызацыі духоўна-маральных паняццяў і катэгорый: з вопыту рэалізацыі інавацыйнага праекта / Г. Нікалаенка, І. Таяноўская, М. Варакса, Т. Пашковіч // Роднае слова. – 2024. – № 3. – С. 58–63.

2. Кодекс Рэспублікі Беларусь аб адукацыі : ад 13 студзеня 2011 г. № 243-З : па стане на 1 сент. 2022 г. // Нацыянальны прававой Інтэрнет-партал Рэспублікі Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата звернення: 14.05.2026). – Тэкст : электронны.

3. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, от 28 нояб. 2025 г., № 199 // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2025/12/W22544307p_1765918800.pdf (дата обращения: 27.02.2026). – Текст : электронный.

4. Стратегия развития государственной молодежной политики Республики Беларусь до 2030 года : постановление от 19 июня 2021 г. № 349 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100349> (дата обращения: 16.04.2025). – Текст : электронный.

5. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце “Беларуская мова” для X–XI класаў устаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання (базавы ўзровень) / зацв. 29.07.2025 № 134 // Национальный образовательный портал / Академия образования – URL: https://adu.by/images/2025/08/Uchebnye_programmy/Uch-pr-Bel-yaz-10-11-baz-uroven-2025.pdf (дата обращения: 25.11.2025). – Текст : электронный.

6. Зеленко, О. В. Формирование функциональной грамотности как научная и образовательная проблема / О. В. Зеленко, В. Ф. Русецкий // Веснік адукацыі. – 2020. – № 9. – С. 15–21.

7. Беларуская мова : вучэб. дапаможнік для 11-га класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / Г. М. Валочка, Л. С. Васюковіч, В. У. Зелянко [і інш.]. – Мінск : Народная асвета, 2023. – 183 с.

8. Беларуская мова : вучэб. дапаможнік для 10-га класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / Г. М. Валочка, Л. С. Васюковіч, В. У. Зелянко [і інш.]. – Мінск : Нацыянальны інстытут адукацыі, 2020. – 230 с.

9. Васюковіч, Л. С. Праца з тэкстам як аснова фарміравання функцыянальнай пісьменнасці вучняў : манagr. / Л. С. Васюковіч. – Віцебск : ВДУ імя П. М. Машэрава, 2024. – 177 с.

THE BELARUSIAN LANGUAGE TEXTBOOK AS A MEANS OF SHAPING STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS

Andreychyk V. I.

Minsk, Republic of Belarus

State Educational Institution “Academy of Education”

Summary. The article analyses the methodological means of forming value orientations in Belarusian language textbooks for grades X–XI as a way of developing the student's personality as a bearer of national and universal human values.

Key words: value orientations; axiological potential; Belarusian language textbook; state foundational documents.

УДК 378

МЕДИАГРАМОТНОСТЬ КАК ЧАСТЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ФУНКЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Арзамасова А. Я.

Новосибирск, Российская Федерация

НИПКиПРО

Аннотация. Данная статья рассматривает взаимосвязь между медиаграмотностью и исследовательской деятельностью педагога. Показано, что развитие медиаграмотности способствует формированию аналитических навыков, критического мышления и умений работать с информацией и медиа-материалами. Делается вывод о том, что медиаграмотность является фундаментальной для формирования исследовательских компетенций педагога и развития навыков самостоятельной работы в условиях цифровой эпохи. Автором предлагаются разработанные рекомендации по развитию медиаграмотности педагогов.

Ключевые слова: исследовательская функция педагога, медиаграмотность, современный урок.

В последние десятилетия технологии стремительно развиваются и их влияние на образовательный процесс становится все более заметным. Особенно актуально это влияние в условиях дистанционного обучения и повышения квалификации, где цифровые технологии становятся не только инструментом, но и основным средством взаимодействия между учителем и учени-

ками. Роль учителя выходит за рамки традиционных лекций и включает в себя функцию исследователя, фасилитатора и дизайнера образовательного процесса. Такой подход требует внедрения инновационных педагогических подходов, применение методов и приемов, учитывая особенности современного образовательного поля.

Актуальность поставленных в данной работе вопросов связана с тем, что медиаграмотность является не просто полезным навыком, а обязательной компетенцией современного педагога в условиях цифровой трансформации образования. Поток разнообразной информации в насыщенной среде и повсеместное использование цифровых инструментов ставят преподавателя перед необходимостью исследовать, критически анализировать медиаконтент, систематизировать, эффективно отбирать ресурсы для обучения, формировать навыки осознанного взаимодействия с информацией. Такой подход требует внедрения инновационных педагогических подходов, применение методов и приемов, учитывая особенности современного образовательного контекста.

Цель данной статьи – анализ взаимосвязи медиаграмотности и исследовательской функции и разработка рекомендаций по совершенствованию медиаграмотности учителя в современных условиях.

Материал и методы. Для уточнения ключевых понятий применены теоретические методы, включая изучение, сравнение, анализ, систематизацию и обобщение, а также синтез содержания педагогической литературы, нормативных документов, учебно-методической документации. Практическая значимость исследования состоит в создании методических и диагностических материалов, реализации профессионального развития учителей (краткосрочное повышение квалификации в группе, участие в цикле методических событий и деятельности методических объединений) в рамках развития медиаграмотности педагогов иностранного языка г. Новосибирска и Новосибирской области.

Результаты и их обсуждение. В условиях интеграции современной языковой личности в цифровую образовательную среду коммуникация приобретает преимущественно вербальный характер. Современные тенденции, отражающие изменения в парадигме взаимоотношений между человеком, информацией и обществом, обуславливают необходимость обладания определённым объемом знаний и умений, связанных с восприятием, обработкой и распространением информации в условиях медиапространства. Формирование данных умений непосредственно связано с развитием медиаграмотности, которая выступает концептуальной основой данного процесса. Особое значение медиаграмотность как компонент функциональной грамотности имеет в контексте профессиональной подготовки учителя иностранного языка, так как в силу владения одним или несколькими иностранными языками он имеет возможность неограниченно расширять свою сферу медийного пространства, в которой он функционирует как профессионал и член социума [3, с. 138].

Д.В. Залагаев и Е.А. Бонадренок трактуют медиаграмотность как совокупность умений, обеспечивающих возможность анализировать и критически оценивать, а также создавать медиасообщения разнообразных форм и жанров [6;8]. И.А. Прокопенко рассматривает понятие медиаграмотности как совокупность навыков и умений, позволяющих не только создавать информационный контент, но и анализировать, оценивать, задавать вопросы относительно получаемой информации [6, с. 104]. Развитие компетентности в сфере передачи и получения различной информации предполагает овладение инструментарием защиты личной неприкосновенности, сетевого контроля, обеспечения анонимности безопасности коммуникации и коллаборации, продуктивной работы в медиасреде, а также профилактики медиазависимости. В данном определении сочетаются несколько позиций индивида: пассивная (потребление информации), активная, творческая (создание контента), и аналитическая (критическая интерпретация медиаконтента) [6, с. 24].

В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) нет прямого упоминания термина «медиаграмотность». Требования к работе с медиаконтентом косвенно отражены в общих положениях о формировании информационной культуры и использовании ИКТ. ФГОС акцентируют внимание на развитии универсальных учебных действий, включая работу с информацией. В профессиональном стандарте педагога есть аспекты, связанные с медиаграмотностью: ИКТ-компетентность, обеспечение безопасной образовательной среды, использование медиа в обучении, развитие критического мышления. Однако в стандарте недостаточно отражены анализ медиатекстов и выявление скрытых смыслов, создание медиaproдуктов совместно с учащимися, обучение медиабезопасности и критическому восприятию информации.

Компонентами медиаграмотности являются: работа с медиаресурсами (умение использовать видео, подкасты, новости, соцсети, блоги и другие медиаформаты в образовательной деятельности), критический анализ информации (способность выявлять достоверность источников, авторскую позицию, целевую аудиторию, скрытые смыслы и приёмы воздействия), создание медиапродуктов (навыки разработки презентаций, видео, подкастов, веб-страниц и других материалов с помощью цифровых инструментов), медиабезопасность (знание правил безопасного поведения в онлайн-среде, защита персональных данных, распознавание фейков), просветительская деятельность (умение обучать учащихся и их родителей основам медиаграмотности) [8].

Н.Е. Буланкина определяет исследовательскую функцию педагога как способность и готовность учителя к анализу, изучению и совершенствованию образовательного процесса, включая методологию исследования коммуникативной компетенции обучающихся [9]. Эта функция предполагает не только освоение методов обучения, но и понимание целей, содержания образования, а также умение применять полученные знания на практике для повышения эффективности образовательного процесса и предупреждения неуспешности школьников. Исследовательская компетентность означает: 1) овладение предметными знаниями на уровне умения их актуализировать и применять в стандартных и нестандартных, проблемных ситуациях; 2) владение знаниями в области исследовательской деятельности на уровне их применения для творческого преобразования действительности (разработка, конструирование, реализация проектов). Соответственно можно говорить, что исследовательская компетентность носит интегративный характер и предполагает высокий уровень владения как предметными знаниями, так и методологическими исследовательскими знаниями [9].

Исследовательская компетентность педагога проявляется в способности к деятельности, и поэтому в качестве типичных элементов в исследовательской компетентности обучающегося выделяются способности осуществлять: 1) целеполагание, т. е. выделение цели деятельности; 2) целевыполнение, т. е. определение предмета, средств деятельности, реализация намеченных действий; 3) рефлекссию, анализ результатов деятельности, т. е. соотнесение достигнутых результатов с поставленной целью.

Исследовательская компетентность включает в себя владение предметными знаниями на том уровне, который позволяет актуализировать и применять их в стандартных и нестандартных, проблемных ситуациях. Кроме того, она предполагает наличие навыков исследовательской деятельности, ориентированных на творческое преобразование действительности, что проявляется в разработке, конструировании, реализации проектов, а также в рефлексии и анализе результатов деятельности [2].

Что касается объективных показателей исследовательской компетентности педагога, то можно выделить следующие знания и умения: знание ключевых методологических принципов педагогического исследования и умение применять их на практике; способность чётко формулировать исследуемую проблему, определять её цель, объект, предмет, выдвигать рабочую гипотезу и разрабатывать задачи исследования, умение оценивать достоверность и практическую значимость результатов проведённого исследования, и т.д. [5].

Таким образом, педагог должен быть способным решать комплекс исследовательских задач, связанных с различными сферами педагогического труда: проектирование образовательных программ, разработка инновационных моделей, методик, технологий, поиск новых средств и приемов обучения, адаптация диагностических методик, обобщение и распространение своего опыта работы и т. д.

Медиаграмотность тесно связана с исследовательской деятельностью учителя, поскольку она обеспечивает инструменты для анализа, оценки и использования информации, а также способствует развитию критического мышления – одного из ключевых навыков исследователя. Рассмотрим основные аспекты данной взаимосвязи (см. таблицу 1).

Таблица 1. – Взаимосвязь медиаграмотности и исследовательской деятельности педагога

Аспекты	Взаимосвязь
Анализ медиатекстов	Умение разбирать медиаконтент на составные части позволят учителю обучать учащихся методам анализа информации, что непосредственно связано с исследовательской деятельностью. [4, с. 248].

Работа с реальными данными и источниками	Дает учителю возможность отбирать аутентичные медиаматериалы, которые становятся основой для учебных проектов и самостоятельных исследований. [1].
Развитие критического мышления	Медиаграмотность и критическое мышление находятся в тесной взаимосвязи: умение анализировать медиаконтент формирует способность сомневаться, задавать вопросы, искать доказательства [4, с. 251].
Работа с большими данными и информацией	Медиаграмотность включает умение ориентироваться в этом потоке, фильтровать данные, выбирать релевантные источники, что позволяет учащимся систематизировать информацию, использовать цифровые инструменты для её сбора и анализа – это основа любого исследования.
Создание медиaproдуктов как форма исследования	Такой подход развивает не только творческие способности, но и навыки исследования: от постановки проблемы до презентации результатов [7].
Междисциплинарный подход	Использование медиаматериалов для интеграции культурологических, социальных и научных аспектов в учебный процесс.
Подготовка к жизни в информационном обществе	Медиаграмотность помогает учителю формировать у учащихся навыки, необходимые для самостоятельного поиска и оценки информации, что пригодится им не только в учёбе, но и в будущей профессиональной деятельности.

Повышение уровня медиаграмотности педагога требует комплексного системного подхода и готовности к постоянному обучению, включающему различные направления и методы. Ключевым аспектом профессионального развития является регулярное повышение квалификации, участие в семинарах и вебинарах, посвященных медиаграмотности, языковой культуре и современным образовательным технологиям, а также систематическое чтение профессиональной литературы, направленное на освоение новых методик и расширение знаний в области медиакомпетентности. Развитие цифровых навыков включает в себя работу с современными медиаплатформами, практическое освоение блогов, социальных сетей, видео- и аудиоредакторов, а также приобретение опыта в создании различных медиаформатов, включая видеоролики, подкасты и инфографику. Эффективные методические подходы предполагают интеграцию медиаграмотности в образовательные программы путем внедрения соответствующих модулей и организацию учебных проектов, ориентированных на исследование и создание медиaproдуктов. Для анализа и рефлексии необходимо систематическое получение обратной связи от коллег и студентов относительно качества медиа-материалов и применяемых методик, а также владение профессионального дневника, что способствует осмыслению собственных достижений и выявление дефицитов и направлений для дальнейшего развития. Сетевое взаимодействие возможно через сотрудничество с коллегами и обмен лучшими практиками, а также участие в профессиональных сообществах, посвященных психолого-педагогическим и методическим вопросам. Важным элементом становится использование интерактивных инструментов, таких как виртуальная и дополненная реальность, геймификация, а также применение аналитических систем для оценки эффективности медиаконтента и его воздействия на учебный процесс.

Новосибирский Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (НИПКиПРО), и, в частности, кафедра иноязычного образования, активно участвует в реализации современных образовательных программ и продвижении ценностей отечественной системы образования. Повышенный интерес к специалистам, владеющим передовыми методиками преподавания иностранных языков в рамках начального, общего, среднего и дополнительного образования, находит отражение в деятельности высококвалифицированной команды педагогов, готовых к инновационной педагогической деятельности. Кафедра иноязычного образования целенаправленно работает над совершенствованием языковой, коммуникативной и медиакомпетенциями преподавателей иностранных языков региона. Для этого была разработана и внедрена модель, способству-

ющая развитию исследовательской функции учителя как языковой личности, в которой особое внимание уделяется вопросам совершенствования медиаграмотности педагогов. Данная модель реализуется в рамках курсов повышения квалификации, круглых столов, стажировок, консультаций, обучающих семинаров, вебинаров, а также дискуссионных мастер-классов и языковых практикумов на стажировочных площадках города и региона. Виртуальный читальный зал НИПКи-ПРО предоставляет неограниченный доступ к современным научным информационным ресурсам, что способствует формированию медиаграмотности педагогов, а также является основой для организации их научно-исследовательской работы. Подобная деятельность позволяет более точно определять потребности и выявлять существующие профессиональные дефициты педагогов, оказывать им всестороннюю информационную и методическую поддержку.

Заключение. В заключение отметим, что медиаграмотность выступает основой для развития исследовательских компетенций учителя. Исследовательская функция требует от учителя научного подхода к разнообразным педагогическим явлениям, умения вести научный поиск и использовать методы исследовательской работы, в том числе анализ и обобщение собственного опыта и опыта коллег, а также умение работать с медиаресурсами. Интеграция медиаграмотности в преподавание иностранных языков позволяет развивать не только языковые навыки, но и критическое мышление, умение работать с информацией и создавать медиапродукты – всё это ключевые элементы исследовательской деятельности. Такие эффективные практики, как создание проектов с использованием медиаресурсов, видеопроектов и бук-трейлеров, подкастов и аудио проектов, использование интерактивных сервисов, работа с аутентичными медiateкстами, веб-квесты и международные проекты, создание медиапродуктов с использованием конструкторов сайтов, - не только повышают мотивацию, но и формируют ключевые компетенции, необходимые в современном информационном обществе. Они помогают развивать не только языковые навыки, но и умение анализировать, создавать и распространять медиаконтент.

Список литературы

1. Ермолова Т. В. Использование аутентичных материалов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Современное педагогическое образование. 2020. №6. – <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autentichnyh-materialov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze>. (дата обращения: 02.04.2026). Режим доступа: для зарегистрированных пользователей. – Текст: электронный
2. Михайленко Т. С. Условия развития исследовательской компетентности в современном вузе / Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2016. №4 (7). – <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-razvitiya-issledovatel'skoy-kompetentnosti-v-sovremennom-vuze>. (дата обращения: 02.04.2026). Режим доступа: для зарегистрированных пользователей. – Текст: электронный.
3. Никитина, Е. Ю. Медиаграмотность как компонент функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка / Е. Ю. Никитина, Ю. А. Петрова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 1 (167). – С. 136–154.
4. Николаева, М. А. Цифровые компетенции педагога в контексте трансформации дидактики / М. А. Николаева, Н. В. Шрамко, А. В. Пеша // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2023. – С. 246–258.
5. Пирожкова О. Б., Бубнова И. С. Исследовательская компетентность педагога: сущность и диагностика / Педагогическая перспектива. 2022. №1 (5).
6. Прокопенко, И. А. Медиаграмотность как ключевая компетенция специалиста в современном информационном обществе / И. А. Прокопенко // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции, Евпатория, 11–12 апреля 2024 года. – Симферополь, 2024. – С. 104–109.
7. Романов, П. Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в процессе медиаобразования / П.Ю. Романов, О.Х. Васёва // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-4.
8. Чичерина Н. В. Медиаграмотность как ключевая компетенция современного специалиста: структура и содержание / Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. №1. – <https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-kak-klyuchevaya-kompetentsiya-sovremennogo-spetsialista-struktura-i-soderzhanie>. (дата обращения: 02.04.2026). Режим доступа: для зарегистрированных пользователей. – Текст: электронный
9. Bulankina, N. E. Communication competence of a pedagogue as a dominant value: postmodern context / N. E. Bulankina // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2021. – No. 1(53). – P. 37-44. – DOI 10.24888/2073-8439-2021-53-1-37-44.

MEDIA LITERACY AS A PART OF THE RESEARCH FUNCTION OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Arzamasova A. Y.
Novosibirsk, Russia
NTURI

Summary. This article examines the relationship between media literacy and the research activities of educators. It is demonstrated that the development of media literacy contributes to the formation of analytical skills, critical thinking, and the ability to work with information and media materials. The conclusion is drawn that media literacy is fundamental to the development of research competencies and the enhancement of independent working skills in the digital age.

Keywords: research function, media literacy, modern lesson.

УДК 81'282

СПЕЦИФИКА РЕГИОЛЕКТА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Бабенко М. Г., Тюлюпина М. В.
Барнаул, Российская Федерация
Алтайский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье рассматривается феномен и влияние региолекта на современное немецко-язычное пространство. Особое внимание уделяется роли и функциям региолектов в повседневной коммуникации, анализу отдельно взятых единиц, а также историческому аспекту формирования региолектов. Обосновывается важность учета особенностей региолекта в процессе обучения немецкому языку.

Ключевые слова: литературный немецкий язык; региолект; диалект; региональная вариативность.

Данная статья рассматривает специфику и влияние немецких региолектов на современное языковое пространство Германии. Исторически в Германии сложилось четкое территориальное разделение в лексике, грамматике, фонетике и других языковых аспектах. Причины были разными: от степени влияния литературного языка на разговорный до частных случаев, которые впоследствии распространились по нескольким государственным землям. **Целью** данного исследования является выявление и описание специфики региолекта как особой языковой разновидности в системе современного немецкого языка, определение его функциональных характеристик в языковом пространстве современной Германии. Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**: установить критерии различия региолекта от современного литературного языка; описать фонетические, лексические и грамматические особенности основных германских диалектов (северный, западный, южный, восточный); определить социальные функции региолектов; оценить степень их распространенности и влияние в различных сферах. **Актуальность** исследования обусловлена несколькими факторами: изменение современного литературного немецкого языка; высокая подверженность изменениям литературной нормы; проблема классификации региолектов; социальная роль региолекта, а также проблема обучения немецкому языку в образовательных учреждениях при большой дифференциации региолектов.

Для решения поставленных задач был использован комплекс следующих **методов**:

1. Сравнительно-сопоставительный анализ использовался для выявления критериев различия между региолектами и современным литературным немецким языком (*Hochdeutsch*), а также для дифференциации самих региональных вариантов между собой.
2. Метод лингвистической интерпретации позволил определить социальные функции региолектов и их влияние на современное коммуникативное пространство Германии.
3. Социолингвистический анализ применялся для оценки степени распространенности региолектов в различных сферах жизни (образование, медиа, повседневное общение) и анализа их роли в формировании региональной идентичности.

4. Контент-анализ использовался при изучении научной литературы и образовательных стандартов для выявления актуальных проблем обучения немецкому языку в условиях диалектной дифференциации.

Материалом исследования послужил комплекс теоретических и эмпирических источников, позволяющий рассмотреть региолект как многоуровневое явление. В качестве теоретико-эмпирической базы были использованы: научные публикации и монографии, посвященные эволюции немецкого языка (О. П. Григорьева, А. Я. Минор), вопросам этнолингвистики (А. С. Герд) и специфике диалектного синтаксиса (Г. Ф. Поздерева); теоретические концепции региолектологии, представленные в работах В. И. Теркулова и Е. В. Ерофеевой, которые позволили рассмотреть региолект как континуальную форму существования языка и дифференцировать его от национальных вариантов.

В Германии в период феодальной раздробленности диалекты являлись противоречивым и сложным понятием, которые существовали и продолжают существовать гораздо дольше, чем в других языках. Когда формировался письменный язык, исчезновение диалектов шло очень медленно. По этой причине самыми заметными различиями являются именно фонетические и лексические особенности литературного немецкого языка. Так, хронологически ученые различают три периода в развитии немецкого языка: древний, средний, новый. И формирование диалектов не останавливалось ни на одной стадии его развития [1, с. 41].

В современном языковом пространстве Германии баварский, саксонский и швабский диалекты, которые принято считать традиционными, постепенно утрачивают свое влияние, и на место диалектов встают так называемые региолекты или национальные варианты. Под современным региолектом принято понимать смешанный идиом, который объединяет идиомы языка, функционирующие на единой территории, и выполняет в обществе функцию устного общения: «региолект – это особая форма устной речи, в которой уже утрачены многие архаические черты диалекта, развились новые особенности. Это форма, с одной стороны, не достигшая еще статуса литературного языка, а с другой, в силу наличия многих ареально варьирующихся черт, не совпадающая полностью и с городским просторечием» [2, с. 23].

Таким образом, региолект является самостоятельным ответвлением от литературного языка, но полностью не утратившим с ним связь, так как основывается именно на его нормах и нормах отдельного диалекта. Это обусловлено исторически. В процессе формирования территорий современной Германии многие народы начинали существовать как самостоятельные, следовательно, им нужен был свой национальный язык. Однако, национальный язык берет свое начало в так называемом «национальном варианте».

По мнению В. И. Теркулова, национальный язык – это искусственная, основанная скорее на социально-политических мотивах, нежели на собственно языковых характеристиках сущность [3, с. 117-118]. Социально-политические мотивы в Германии прослеживаются очень четко: до 1990 года государство было разделено на две части – ФРГ и ГДР, которые развивались по разным путям. ФРГ (западная часть) развивалась по капиталистической модели, ГДР (восточная часть) как социалистическая и несмотря на влияние Советского Союза и тесную связь с русским языком, региолектный уровень изменился слабо. Следовательно, данное территориальное разделение поспособствовало появлению немногих языковых различий исключительно в бытовой и политической сферах. Другим примером формирования национального варианта является австрийский вариант литературного немецкого языка. Австрия тесно граничит с южной частью Германии, именно поэтому диалект южных земель Германии схож с национальным языком Австрии. Свое начало при этом региолект и национальный язык берут в литературном немецком языке. Как указывает В. И. Теркулов, существует 3 стадии формирования отдельного национального языка.

Первая стадия – стадия «чужого языка». На данной стадии отдельным этносом используется все тот же общий литературный язык, который обеспечивает простую и понятную коммуникацию в рамках всей нации.

Вторая стадия – стадия «национального варианта». Этнос осознает свою автономность от нации и определяет свой диалект как национальный вариант, который впитывает в себя локальные черты диалектов, созданных на основе литературного языка. Так, например, литературный немецкий язык объединяет в себе австрийский, швейцарский или бельгийский варианты немецкого языка, которые отделились от него на стадии формирования национального ва-

рианта. Следовательно, литературный немецкий язык является конечным инвариантом для данных «национальных» языков.

Третья стадия – стадия «национального языка». В некоторых случаях национальный вариант определяется носителями как отдельный язык. Это явление произошло в Люксембурге, когда национальный вариант немецкого языка стал люксембургским вариантом немецкого языка, а, следовательно, официальным люксембургским языком [3, с. 118-119].

Остановимся подробнее на характеристиках региолекта. Как система особенностей речи он формируется на определенной территории и основывается на литературном языке территории, на которой проживает отдельная группа людей. Е. В. Ерофеева пишет о том, что региолект не просто заимствует определенные черты из литературного языка, а вырабатывает свои собственные черты из уже существующих. Она также выделяет две особенности: первой особенностью региолекта является вариативность. Это значит, что региолект является достаточно гибким языковым явлением и может не только перенимать на себя черты литературного языка, но и изменять их. Это может быть обусловлено социальными и территориальными факторами. В то же время, еще одной особенностью является стабильность. Стабильность проявляется в использовании региолекта подавляющим большинством жителей той или иной территории или государства, что способствует укреплению нормы варианта немецкого языка [4, с. 598-599].

М. А. Панфилова отмечает следующие характеристики региональных диалектов: территориальная ограниченность; неполнота общественных функций, следовательно, стилевое разнообразие; исторически обусловленная сфера распространения; существование нормы в виде узуса, а не закреплённых правил; структурная подчиненность диалекта литературному языку [5, с. 178-179].

Региолекты отличаются от литературного языка тем, что у них отсутствует самостоятельная форма письма. Это обусловлено тем, что коммуникация и речь идут далеко впереди письма. Хотя лексика имеет видимые различия.

Так, например, самые значительные различия проявляются на полярных территориях Германии, то есть Север и Юг, Запад и Восток. Сравнивая, например, два тождественных по содержанию меню берлинского и венского ресторанов, можно прийти к заключению, что они написаны на разных языках. Столяр в северной Германии – Tischler, в южной – Schreiner; мясник в северной Германии – Fleischer, в южной – Metzger, Кёльнский собор – der Kölner Dom, Страсбургский собор – das Strasburger Munster. В окресте Лейпцига вместо gehen скажут duseln, latschen, schlumpen, zotteln или вместо reden – bapeln, labern [1, с. 42].

В разговорном варианте любого региолекта различия будут наиболее заметными. Фонетическая сторона речи будет играть особую роль, хотя бы, потому что слова по-разному артикулируются. Так, например, в южной речи, особенно алеманских диалектах, чаще можно встретить иное распределение долгих и кратких гласных, нежели в северных.

О. П. Григорьева также указывает, что исторически северные диалекты сильнее отделились от стандарта из-за меньшего влияния лютеровской Библии и более поздней стандартизации [1, с. 42]. В фонетике северного региолекта до сих пор заметно смягчение взрывных. Например, Pund вместо Punkt, хотя литературная норма требует четкого произношения. На юге, наоборот, наблюдается оглушение звонких: Dach может звучать ближе к Tach, а das – как das с твёрдым началом.

М. А. Панфилова приводит примеры из баварского: ia вместо стандартного ihr, net вместо nicht [5, с. 181]. Е. А. Юкляева исследует путь баварского диалекта к региональному языку и приходит к выводу, что баварский региолект – один из самых устойчивых, потому что в Баварии сильна региональная идентичность, и люди намеренно используют региональные слова, даже если знают литературный вариант [6, с. 122].

Представляется необходимым подробнее остановиться на грамматических отличиях региолектов. Дело в том, что лексический и фонетический аспекты исследованы достаточно, чего нельзя сказать о грамматике. Рассмотрим самые классические различия в грамматической системе региолектов. Так, например, во многих регионах юга и центра Германии родительный падеж (*Genetiv*) практически исчез из использования. Его чаще заменяют конструкцией *von + Dativ*. В разговорной речи южных немцев, австрийцев и швейцаров все чаще отсутствует *Präteritum*. Род имен существительных также меняется в зависимости от регионального диалекта. Например, в литературном немецком языке «улитка» будет женского рода – *die Schnecke*,

в то время как швейцарский национальный язык использует мужской род и видоизмененную лексическую форму: *der Schäg*.

В 1909 году немецкий лингвист Оскар Вайзе обратил внимание на то, что немецкий синтаксис диалектов и региолектов изучен мало. Используя ландшафтный и этнографический подход, ученый занялся исследованием данной области. Чтобы определить статус той или иной синтаксической конструкции необходимо учитывать область ее распространения. Мы можем предположить, что те конструкции, которые имеют распространение во всем немецкоязычном ареале, скорее всего не будут являться частью региолекта. Ученый П. Ауэр предложил классификацию синтаксических вариантов:

Тип А. Рефлексы устного синтаксиса, которые встречаются как в устной форме языкового стандарта, так и во всех диалектах. Сюда он относит пролепсу, контаминации.

Тип Б. Территориально ограниченные варианты, которые и являются диалектными *sensu stricto*.

Тип С. Феномены, не относящиеся ни к диалектным формам, ни к устному стандарту (*non dialectal non standard features*), поскольку они распространены во всех диалектах, но не являются стандартными [7, с. 813; 8, с. 72]. Данная классификация помогает определению статуса синтаксического явления. Но следует учитывать также, то обстоятельство, что разные явления могут со временем менять свой тип в данной классификации.

В наше время в современном немецком языке по сей день сохраняется множество различных региолектов как минимум на территории самой Германии. А. Я. Минор пишет о том, что у носителей языка порой встречаются неоднозначные мнения по поводу региональных диалектов. Самой большой проблемой является банальное непонимание речи носителя родного языка, которое может значительно затруднить коммуникацию. Если два немца из полярных земель (например, Север-Юг) встретятся в центральной части Германии и попробуют вступить в коммуникацию, есть риск того, что, общаясь на одном и том же языке, они все равно не поймут друг друга, ведь их региолекты совершенно разные. С другой стороны, коммуникативный радиус может быть увеличен, если речь носителя диалекта будет приближена к норме литературного языка, так как это может снять коммуникативные трудности [9, с. 90]. В то же время, это может представлять угрозу исчезновения диалекта. Чем больше региолект приближен к норме, тем меньше у него шансов остаться в системе языка.

Это касается также проблемы обучения немецкому языку как иностранному. Как мы уже отмечали ранее, существует литературный немецкий язык, понятный всем. Однако попадая в современные немецкие реалии, студент, говорящий на *Hochdeutsch*, может столкнуться с трудностями в понимании коренных жителей, особенно если те используют диалектные формы речи. Несоответствие между литературным и разговорным немецким языком продолжает затруднять эффективную коммуникацию. Так, изучающий немецкий язык студент, скажет скорее классическое *Guten Tag* и будет абсолютно прав. В то же время, его собеседник, будучи носителем местного диалекта, может использовать традиционное для него приветствие *Grüß Gott*. Для неподготовленного и неосведомленного иностранца это может стать проблемой в понимании носителей языка.

Фонетика является одним из самых сложных аспектов немецкого языка. Дело в том, что грамматические и лексические конструкции запоминаются студентом проще, их легче вычленив в речи носителя и понять. В области фонетики наблюдаются значительно более выраженные расхождения. Это также связано и с индивидуальными особенностями произношения. Так, например, южные немцы нередко «проглатывают» окончания у слов. Вместо *ihr* – *ia*. Преподаватель ставит стандартное произношение (например, чёткое *-ig* как – *ich*). А студент, слушая немецкую музыку или общаясь с немцами, слышит южное *-ig* как – *ik* или северное смягчение взрывных. В данном случае при изучении немецкого языка стоит опираться не только на опыт верхнего немецкого языка, но и на опыт южных, северных, баварских и рейнских земель, чьи региолекты являются наиболее распространенными.

Также следует включить культурологический аспект в урок иностранного языка – изучение не только немецких земель и их диалектов, но и основные характеристики немецкоговорящих стран, чьи диалекты со временем обособились в национальный язык. В Австрии и Швейцарии, например, большую роль играет лексика, именно она подверглась наиболее заметной сепарации от *Hochdeutsch*.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что понятие «региолект» является достаточно проблемным, и с разных точек зрения может быть рассмотрен по-разному. Мы видим, что сам по себе региолект может трансформироваться не просто в национальный вариант, а в целый национальный язык, беря при этом за основу литературный немецкий язык, так называемый *Hochdeutsch*. Так, например, произошло с люксембургским региолектом. Сейчас очень сложно найти носителя чистого литературного языка, так как влияние региолектов постепенно распространяется. А. Я. Минор отмечает, что носителями стандартного литературного немецкого языка являются более образованные слои общества, политики, социальные работники, где понятная коммуникация играет важную роль [9, с. 91].

Следовательно, литературный немецкий язык выступает более универсальным средством коммуникации. Региолект же – исторически и территориально обусловленное отделение стандартного языка в отдельную ветвь, часто с обособленной парадигмой развития, которая может привести национальный вариант языка в отдельный национальный язык. Эти аспекты следует учитывать при изучении немецкого языка как иностранного, так как даже базовые знания о различии диалектов в немецкоговорящих странах могут дать существенный толчок к пониманию разговорной немецкой речи.

Список литературы

1. Григорьева, О. П. Исторические особенности немецких диалектов и их взаимосвязь с современным немецким языком / О. П. Григорьева // Вестник Воронежского государственного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – № 1. – С. 41-44.
2. Герд, А. С. Введение в этнолингвистику / А. С. Герд. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001. – 488 с.
3. Теркулов, В. И. Региолект или национальный вариант : к постановке проблемы / В. И. Теркулов // Филология и культура. – 2012. – №2(28). – С. 117-120
4. Ерофеева, Е. В. Региолект как континуум / Е. В. Ерофеева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2020. – 17 (4). – С. 596–614.
5. Панфилова, М. А. Особенности основных диалектов немецкого языка / М. А. Панфилова // Педагогический журнал. – 2025. – Т. 15. – № 1А. – С. 177-183.
6. Юкляева, Е. А. Bayrisch – на пути от диалекта к региональному языку / Е. А. Юкляева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2025. – № 6 (900). – С. 119-125.
7. Поздерева, Г. Ф. Немецкий диалектный синтаксис: цели, задачи, проблемы / Г. Ф. Поздерева // Вестник Башкирского университета. – 2013. – Т. 18. – № 3. – С. 810–815.
8. Auer, P. Non-standard evidence in syntactic typology. Methodological remarks on the use of dialect data vs. spoken language data / P. Auer // *Dialectology meets Typology. Dialect Grammar from a Cross-Linguistic Perspective*. – Berlin, New York: de Gruyter, 2004. – p. 69–92.
9. Минор, А. Я. Стандартный язык и диалекты как формы существования немецкого языка / А. Я. Минор // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. – 2021. – С. 86-91.

SPECIFICS OF REGIOLECT IN THE SYSTEM OF MODERN GERMAN

*Babenko M. G., Tyulyupina M. V.
Barnaul, Russian Federation
Altai State Pedagogical University*

Summary. *The article examines the phenomenon and influence of regiolect on the modern German-speaking space. Special attention is paid to the role and functions of regiolects in everyday communication, the analysis of individual units, as well as the historical aspect of regiolectformation. The importance of taking into account the features of regiolect in the process of teaching German is substantiated.*

Keywords: *standard German language; regiolect; dialect; regional variability.*

КОНЦЕПЦИЯ И ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА ПО ПРАКТИКЕ УСТНОЙ РЕЧИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

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

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и методические аспекты разработки учебника по практике устной речи английского языка для студентов неязыковых специальностей. Обосновывается его значимость в формировании коммуникативной компетенции и развитии навыков профессионального межкультурного общения.

Ключевые слова: английский язык, учебник, неязыковые специальности, коммуникативная компетенция.

Введение. В современных реалиях владение английским языком как средством профессиональной коммуникации становится важным требованием для специалистов различных направлений. Глобализация экономики, развитие международного сотрудничества в науке, технике и IT-сфере повышают актуальность изучения английского языка для студентов неязыковых специальностей. Традиционные учебники часто ориентированы на лингвистические специальности и не учитывают специфику профессиональной терминологии, коммуникативных задач и ограниченного учебного времени других специальностей. Это приводит к низкой мотивации и недостаточному уровню разговорных навыков, которые необходимы для участия в международных конференциях, проектах и деловой переписке. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки специализированного учебника по практике устной речи, адаптированного к потребностям студентов неязыковых специальностей, что позволит повысить их конкурентоспособность на рынке труда и соответствовать требованиям стандартов высшего образования.

Цель исследования – выявить особенности составления учебника по практике устной речи по английскому языку для студентов неязыковых специальностей, который позволит студентам общаться на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия и обеспечит формирование коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. Для достижения цели будут проанализированы требования к содержанию, структуре учебника и подходам в обучении иностранным языкам, а также предложены практические рекомендации по созданию эффективного учебного пособия.

Материалы и методы. В качестве теоретической базы исследования использовались труды отечественных специалистов (И. Л. Бим, Д. Д. Зуева, А. А. Миролюбова, Е. И. Пассова, В. М. Филатова), посвященные вопросам методики преподавания иностранных языков и принципам построения учебников. В ходе исследования применялись как общенаучные методы (наблюдение, описание, систематизация), так и специализированные лингвистические методы, включая контекстологический и стилистический анализы.

Результаты и их обсуждение.

Несмотря на онлайн-альтернативы, традиционный учебник незаменим для формирования базовых знаний и в высшем образовании остается ведущим средством для получения и усвоения информации. Он соответствует программе высшего учебного заведения, а также обеспечивает достоверность и логичность материала.

По мнению Р. Мильруда, учебник можно сравнить с «пищей для ума, где, как в любом блюде, есть полезные вещества, нужные добавки и привлекательные качества» [1].

Самой ценной частью учебника по иностранному языку является языковой, тематический и тренировочный материал. Если его грамотно отбирать, сочетать, дозировать и использовать, он способствует развитию мышления и необходимых навыков обучающихся.

Не менее важны и дополнительные элементы («нужные добавки»): электронные приложения, дополнительные упражнения, сведения общекультурного характера, а также материалы для подготовки к экзаменам.

Кроме того, учебник выигрывает среди других изданий, если он оформлен привлекательно и имеет понятную, удобную структуру. Его привлекательность также зависит от актуальности содержания, а популярность возрастает, когда материалы пособия соответствуют современным тенденциям.

В ходе анкетирования были выявлены, по мнению студентов, основные характеристики современного учебника по английскому языку:

1. Интерактивный. Студенты хотят, чтобы учебник содержал интерактивные элементы, такие как QR-коды, ссылки для доступа к дополнительным материалам, видео и аудиофайлам, квизам и опросам.

2. Актуальный. Материалы должны быть современными и отражать текущие тенденции в развитии языка, включая сленг и разговорные выражения, используемые в повседневной жизни.

3. Разнообразный. Студенты хотят видеть различные форматы материалов: текст, изображения, инфографику, аудио и видеофайлы.

4. Практический. Учебник должен содержать больше заданий, которые помогут применять язык в реальных ситуациях, а именно ведение small talk, общение в социальных сетях, деловая переписка и т.д.

5. Гибкий. Возможность адаптировать учебник под разные интересы и уровни знаний студентов.

6. Межкультурный. В учебник должны быть включены кросс-культурные элементы, что помогает найти отличия в разных культурах, усвоить поведенческие коды и приобрести фоновые знания.

7. Контролирующий. Наличие тестов и упражнений с возможностью самопроверки.

8. Доступный. Учебник должен быть доступен в различных форматах: печатный, электронный, он-лайн формат.

Обобщив выше сказанное, можно сказать, что студенты видят современный учебник по английскому как удобный, визуально привлекательный и практичный курс с актуальными темами, понятной структурой и акцентом на живое общение.

Данная информация дает понять преподавателю, что придется работать с новым поколением студентов, которые обладают клиповым мышлением. Что же нужно учитывать при обучении иностранному языку таких студентов? Студенты лучше усваивают короткие смысловые блоки, чем большие теоретические объяснения; запоминание зависит от визуального изображения и наглядности. Современные студенты нуждаются в быстром переключении внимания: им проще работать в динамичном формате, чем долго концентрироваться на одной задаче. Студенты хотят видеть практический эффект сразу и при этом не переносят однообразия, не знают, что такое «зубрежка», а длинные грамматические объяснения их просто пугают. Для эффективного обучения и составления учебных пособий нужно учитывать особенности современных поколений.

В своем исследовании мы хотим поделиться опытом работы по созданию учебного пособия «Английский язык. Практикум по речевой коммуникации для IT-сферы = English. Speech communication practice book for the IT sphere», авторы-составители Л. И. Бобылева, Ю. А. Балло, Н. М. Шкатуло» [2]. Учебное пособие составлено в соответствии с примерной учебной программой по учебной дисциплине «Иностранный язык» регистрационный № 6-05-06-034/пр. от 06.12.2023, а также учебных планов и учебной программе учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова» для специальностей «Информационные системы и технологии», «Программная инженерия», «Прикладная информатика», «Кибербезопасность», «Управление информационными ресурсами», а также других неязыковых специальностей. Цель данного учебного пособия – обеспечить формирование коммуникативных компетенций (лингвистической, социолингвистической, социокультурной, стратегической, дискурсивной) для осуществления коммуникации на английском языке и решения задач межличностного, межкультурного и профессионального общения.

Данное пособие рассчитано на 80–100 аудиторных часов. Содержание охватывает модули «Учебно-познавательное общение» и «Социокультурное общение», включающие изучение следующих тем: «Мой университет», «Учеба в университете», «Система высшего образования в Республике Беларусь», «Система высшего образования в странах изучаемого языка», «Акаде-

мическая мобильность», «Проблема поколений», «Актуальные проблемы поколения Z», «Молодежные коммуникации в цифровую эпоху», «Глобальные проблемы современности».

Для удобства подачи информации каждую лексическую тему, представляющую собой отдельный раздел, мы разделили на части, тем самым попытались устранить монотонность работы с большим количеством текстовой информации для студентов-«клиповиков». Каждый раздел содержит словарь-минимум и систему языковых, условно-речевых и речевых упражнений, аутентичные тексты для совершенствования навыков и умений изучающего, ознакомительного, просмотрового чтения, аудио и видеоматериалы. Работа над лексической темой завершается блоком самоконтроля, представленным в виде перевода текста на английский язык. Комплекс заданий разработан с учетом коммуникативной направленности на формирование умений социокультурного и профессионального общения.

Работа с текстом направлена на развитие различных языковых навыков и включает в себя разнообразные упражнения, способствующие формированию лексической, грамматической и коммуникативной компетенции. В ходе работы с текстом развиваются:

1. Лексические навыки. Студентам предлагаются упражнения на расширение словарного запаса студентов, они учатся определять значения новых слов, находить синонимы и заполнять пропуски в предложениях. Упражнение на сопоставление слов с определениями развивает навыки ассоциации и понимания значений слов. Данные упражнения способствуют активному усвоению лексики.

2. Грамматические навыки. Упражнение на определение части речи помогает студентам правильно использовать слово в контексте, тем самым развивая грамматическую осведомленность, понимание семантических связей между словами и структуры языка в целом.

3. Навыки чтения. Заполнение таблицы необходимой информацией развивает навыки поискового чтения. Упражнения на контекстуальное понимание требуют от студентов анализа текста и понимания его содержания, что способствует развитию навыков чтения и критического мышления.

4. Коммуникативные навыки. В ходе выполнения упражнения «мозговой штурм» студенты активно вовлекаются в процесс обсуждения, делятся своими знаниями и мнениями, что способствует развитию критического мышления и уверенности в общении на иностранном языке. Послетекстовые упражнения, предлагающие ситуации для выражения своего мнения, сомнения или согласия, позволяют развивать навыки говорения.

5. Навыки самостоятельной работы. Задание на поиск значений слов в словаре развивает самостоятельность студентов в изучении языка.

К данному учебному пособию подобраны аудио- и видеоматериалы по изучаемым темам, которые позволяют оживить текстовую подачу и расширить понимание изучаемой темы. Работа с аудио- и видеоматериалом представлена следующими этапами: Pre-Listening/Watching, While-Listening/Watching, Post-Listening/ Watching.

Первый этап (Pre-Listening/Watching) направлен на подготовку студентов к восприятию иноязычной речи, снятие языковых трудностей и активизации фоновых знаний. На этом этапе предлагаются упражнения на антиципацию, например, задание на ранжирование университетов от самого современного к самому древнему. Формулируя ожидания и предположения, студенты развивают критическое мышление и аналитические навыки. Задание на соотнесение слов с определениями позволяет снять лексические барьеры и когнитивную нагрузку во время прослушивания. Студентам также предлагаются задания на активизацию фоновых знаний, которые они уже усвоили в прочитанном тексте.

Второй этап (While-Listening/Watching) направлен на понимание содержания, его основную мысль и детали. Задания, такие как заполнение пропусков или ответ на вопросы, помогают студентам сосредоточиться на важной информации. Студенты учатся различать интонацию, акценты и эмоциональную окраску, что способствует улучшению общего восприятия языка.

Третий этап (Post-Listening/ Watching) предполагает контроль понимания и использование полученной информации в речи. На этом этапе происходит углубление материала, обсуждая темы или вопросы, связанные с прослушанным материалом. Также данный этап предполагает рефлекссию и анализ, обсуждая услышанное, тем самым развивая навыки критического мышления. Все эти этапы взаимосвязаны и дополняют друг друга, создавая целостный подход к обучению. Они способствуют не только развитию аудитивных навыков, но и общему улуч-

шению языковой компетенции учащихся, включая говорение, чтение и письмо. Таким образом, необходимо отметить, что трёхэтапная структура развивает аудирование не как пассивное «восприятие на слух», а как активный целенаправленный процесс, который готовит студента для продуктивного говорения.

Задание *Project activity* в конце модуля представляет собой классический элемент проектного обучения и является одним из завершающих этапов работы над лексической темой. Типичной структурой проектной работы является: подготовка (определение темы, распределение ролей), исследование (сбор данных, источников), создание (продукт), презентация, рефлексия. Так, например, в модуле 1 предлагается следующее проектное задание: «*Choose one of the Belarusian universities and consult the Internet for information. Where is this university located? What is its history? How many students and what faculties are there? Inform your group-mates about the most interesting things you've learnt*». В данном задании студентам необходимо представить один из вузов Беларуси, применив свои исследовательские навыки. Таким образом, студенты переносят усвоенный языковой и тематический материал из учебной ситуации в реальную коммуникативную деятельность. Данное задание развивает все виды навыков:

1. Навыки чтения. Студенты осуществляют поиск информации и сбор данных по теме исследования в интернете, используя сайты различных вузов, Wikipedia, новостные ресурсы и т.д.
2. Навыки письма. Студентам необходимо зафиксировать найденную информацию в виде конспекта, плана выступления или презентации.
3. Навыки говорения. Студенты публично выступают перед аудиторией, используя активную лексику модуля в новом контексте.
4. Аудитивные навыки. Студенты слушают выступления одногруппников, задают и отвечают на вопросы. Им необходимо понимать речь сверстников, а не только носителей языка.

Проектное задание развивает интегрированную коммуникативную компетенцию: студент одновременно работает со всеми видами речевой деятельности. Оно переводит обучение из режима «изучения языка» в режим «использования языка как инструмента», что является высшей целью методики иностранного языка.

Последним этапом работы над лексической темой является блок самоконтроля *Self-Check*, который включает задания по реферированию русскоязычной статьи на английском языке с использованием активной лексики в устной или письменной речи. Достоинствами данного задания являются:

1. Обобщение пройденного материала. Задание охватывает лексику и тематику всех трех текстов модуля.
2. Переход от репродукции к продуктивности. В отличие от заданий на вставку слова или соотнесения слов, где студент выбирает из готовых шаблонов, в данном задании он создаёт материал самостоятельно, что в методическом плане является более сложным и ценным.
3. Личная вовлечённость. Текст о белорусском вузе побуждает использовать язык для описания близкой реальности, тем самым повышая мотивацию студентов.
4. Подготовка к профессиональной деятельности. Для будущих специалистов в сфере IT умение кратко изложить на английском содержание русскоязычного документа является необходимым навыком, так как написание аннотаций, тезисов, резюме для данных специалистов является чрезвычайно важным.

Вместе с тем следует отметить, что блок самоконтроля в формате реферирования развивает прежде всего письменную продуктивную компетенцию, переводческие навыки и способность к информационному синтезу. Он выполняет обобщающую и контролирующую функцию, позволяя студенту проверить, насколько прочно усвоена тематическая лексика и грамматика модуля.

Закключение. В результате проведенного нами анализа можно утверждать, что разработанное учебное пособие «Английский язык. Практикум по речевой коммуникации для IT-сферы» демонстрирует эффективность коммуникативно-ориентированного подхода, адаптированного к потребностям студентов неязыковых специальностей ВГУ им. П. М. Машерова. Комплексная структура обеспечивает формирование всех коммуникативных компетенций (лингвистической, социокультурной, дискурсивной), интегрируя навыки чтения, аудирования, говорения и письма в профессиональном контексте. Учёт особенностей «клипового» мышления современного поколения повышает мотивацию и прак-

тическую ценность материалов, переводя обучение из репродуктивного в продуктивное использование языка. Пособие не только соответствует стандартам высшего образования, но и готовит студентов к реальным вызовам: международным проектам, деловой переписке и академической мобильности в IT-сфере.

Список литературы

1. Мирульд, Р. В поисках нужного учебника английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://iyazyki.prosv.ru/2016/03/english-textbook>. – Дата доступа : 15.04.2026.
2. Английский язык. Практикум по речевой коммуникации для IT-сферы = English. Speech communication practice book for the IT sphere : учебное пособие / Л. И. Бобылева, Ю. А. Балло, Н. М. Шкатуло. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2025. – 251 с. – Практикум : с электронным приложением.

CONCEPT AND PRINCIPLES OF DEVELOPING A TEXTBOOK FOR ORAL ENGLISH PRACTICE FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

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

Summary. *The article examines the theoretical and methodological aspects of developing a textbook for oral English practice for students of non-linguistic specialties. It highlights its importance in forming communicative competence and developing skills for professional intercultural communication.*

Keywords: *English, textbook, non-linguistic specialties, communicative competence.*

УДК 37.018.43:811.111

ИНТЕГРАЦИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИНОЯЗЫЧНУЮ ПОДГОТОВКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*Бернавская М. В., Михайлова О. Ю.
Санкт-Петербург, Российская Федерация
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого»*

Аннотация: *рассматривается возможность цифровой лингводидактики, мультимедийных технологий и искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам в техническом вузе. Обсуждается как цифровая среда помогает сочетать самостоятельную работу студентов с аудиторными занятиями.*

Ключевые слова: *цифровая лингводидактика; мультимедийные технологии; искусственный интеллект; обучение иностранным языкам; технический вуз.*

Цифровая трансформация высшего образования изменила способы организации обучения иностранным языкам. Актуальность темы определяется необходимостью сочетать традиционные методические подходы с цифровыми инструментами, которые поддерживают самостоятельную работу студентов, расширяют возможности визуализации материала и повышают мотивацию к изучению языка [1; 4]. В связи с этим необходимо определить как цифровая лингводидактика, мультимедийные технологии и искусственный интеллект могут быть использованы в образовательной практике технического вуза.

Материал и методы. Материалом исследования послужили научно-методические публикации по проблеме цифровизации языкового образования, а методом — анализ и обобщение современных подходов к использованию ИИ и мультимедийных ресурсов в обучении иностранным языкам [2; 3].

Результаты и их обсуждение. Под цифровой лингводидактикой понимается направление, в котором традиционные принципы обучения иностранному языку реализуются с помощью электронных платформ, интерактивных упражнений, аудио- и видеоресурсов. В техническом вузе такой

подход особенно значим, поскольку позволяет сочетать профессиональную направленность обучения с гибкими форматами представления учебного материала [4; 8]. Цифровая среда позволяет строить обучение по принципу постепенного усложнения. Сначала студент работает с короткими заданиями на узнавание лексики, затем переходит к заданиям на понимание, после чего выполняет продуктивные упражнения: пересказ, аннотацию, комментарий или мини-дискуссию. Такой переход от простого к сложному особенно удобен в техническом вузе, где учебное время ограничено, а материал должен усваиваться достаточно быстро и точно [9].

Мультимедийные технологии расширяют дидактические возможности преподавателя. Использование презентаций, обучающих видео, подкастов, цифровых тренажеров и электронных учебных модулей повышает наглядность, активизирует восприятие информации и способствует формированию устойчивой учебной мотивации [6]. В мультимедийной среде студент видит не только текст, но и контекст его употребления: интонацию, визуальный ряд, профессиональную ситуацию, речевой образец. Например, при изучении темы “Academic Presentation” обучающийся может одновременно слушать образец выступления, следить за слайдами и выполнять задания на понимание структуры речи. Такой формат делает языковой материал более доступным и приближенным к реальному общению [5; 6].

Если сравнить обычную работу с учебником и работу в мультимедийной среде, различие становится очевидным. В традиционном формате студент получает в основном статичный текст, а в цифровом — сразу несколько каналов восприятия: звук, изображение, субтитры, схемы, интерактивные подсказки. Это снижает риск формального заучивания и повышает прочность запоминания, поскольку информация связывается не только со словом, но и с визуально-аудиальным образом [5; 7]. Особую роль в этом процессе играет искусственный интеллект. Современные ИИ-сервисы могут использоваться для генерации тренировочных заданий, подбора тематической лексики, проверки письменных работ, создания диалогов и сопровождения самостоятельной практики. При этом ИИ не заменяет преподавателя, а выступает инструментом, который ускоряет подготовку материалов и делает обучение более адаптивным [7; 8]. Например, нейросетевой помощник может предложить студенту серию упражнений по теме “Engineering Solutions”, сформировать диалог между заказчиком и инженером и затем сгенерировать дополнительные вопросы для самопроверки. Это особенно полезно в техническом вузе, где важна регулярная тренировка терминологии и умения строить короткие, точные и логически связанные высказывания.

Применение ИИ особенно удобно в режиме самостоятельной подготовки. Студент может получить задание вне аудитории, выполнить его в удобное время, а затем вернуться на занятие уже с результатом, который обсуждается и корректируется совместно с преподавателем. Такой подход экономит учебное время и одновременно формирует у обучающегося навыки самоконтроля и самооценки [10]. В условиях технического вуза СПбПУ им. Петра Великого применение ИИ особенно перспективно в курсах профессионально ориентированного английского языка. Студентам можно предлагать задания по анализу технических текстов, подготовке кратких аннотаций, моделированию деловых ситуаций и обсуждению инженерных решений на иностранном языке. Такие задания развивают не только языковые навыки, но и цифровую грамотность.

К примеру, при работе с текстом о 3D-печати студент может сначала выделить терминологию с помощью электронного словаря, затем получить от ИИ краткое пояснение структуры текста, после чего самостоятельно составить аннотацию на 3-4 предложения. После этого преподаватель проверяет не только языковую правильность, но и точность передачи смысла. Такой алгоритм формирует у обучающегося навыки анализа, сокращения и переформулирования информации. Еще один пример связан с темой “Artificial Intelligence in Engineering”. Преподаватель предлагает фрагмент научно-популярного текста, а ИИ помогает вычленить ключевые термины и составить список вопросов для обсуждения. Затем студенты в парах формулируют собственные ответы, сравнивают их с образцом и исправляют ошибки. В результате обучение превращается в последовательность осмысленных операций, а не в механическое выполнение упражнений.

Практика показывает, что студенты лучше воспринимают задания, если они включены в понятный цифровой сценарий: короткий видеоролик, интерактивное упражнение, автоматическая проверка ответа, последующее обсуждение результатов на занятии. В таком формате формируется устойчивая связь между самостоятельной и аудиторной работой, а также повышается качество усвоения языкового материала. Важно и то, что цифровые технологии позволяют создавать индивидуальные траектории обучения. Один студент может работать больше над аудированием, другой — над терминологией, третий — над письменной речью. При этом преподаватель видит прогресс каждого

обучающегося и может корректировать задания. Такая гибкость особенно ценна в больших группах технического университета, где уровень владения языком может существенно различаться.

Еще одним значимым аспектом является развитие междисциплинарности. В техническом образовании иностранный язык выполняет не только общеобразовательную, но и профессионально-коммуникативную функцию. Через цифровые ресурсы и ИИ можно подключать материалы по инженерии, автоматизации, программированию и цифровым технологиям, тем самым приближая учебный процесс к реальным задачам будущей профессиональной деятельности. Например, преподаватель может использовать текст о роботизированных системах, видео о работе промышленного оборудования или фрагмент технической презентации. На основе этих материалов студент тренирует лексику, учится распознавать ключевые идеи и строить короткое устное сообщение. Таким образом, язык усваивается не изолированно, а в профессионально значимом контексте, что повышает его практическую ценность.

Особенно полезны задания, связанные с проектной работой. Если студенты готовят мини-проект по теме “SmartCityTechnologies”, они могут использовать ИИ для предварительного поиска идей, а мультимедийные средства – для оформления результата. Итогом становится не только языковой продукт, но и профессионально значимый учебный результат, который можно представить в виде постера, презентации или короткого видеоролика. Дополнительным преимуществом цифровой лингводидактики является возможность гибко выстраивать траекторию обучения. Преподаватель может сочетать базовые задания с углублёнными, а также адаптировать объём и темп работы под уровень подготовки группы. Это особенно важно в техническом вузе, где студенты приходят с разным уровнем владения иностранным языком и разным опытом самостоятельной работы. К цифровым решениям относится и автоматизированная обратная связь. Она позволяет быстро обнаруживать типичные ошибки, предлагать студенту повторение лексических единиц и упражнений, а также экономить время преподавателя на рутинной проверке. В результате больше времени остаётся на обсуждение смысловых и коммуникативных аспектов языковой работы.

Отдельно следует отметить роль ИИ в развитии навыков письменной речи. На основе образцов текстов и тематических инструкций нейросетевые инструменты могут формировать тренировочные диалоги, краткие сообщения, аннотации и тезисы, а также помогать студенту видеть структуру текста. Однако в учебном процессе эти возможности должны сочетаться с обязательной редакторской и аналитической работой самого обучающегося. Важным методическим условием остаётся контроль качества контента. Если студент получает готовый ответ от ИИ без анализа, то обучение теряет свою развивающую функцию. Поэтому преподавателю целесообразно задавать такие типы заданий, где результатом становится не копирование, а переработка: сокращение текста, сравнение вариантов ответа, поиск ошибок, аргументация собственного выбора. Именно такой формат помогает сохранить учебную самостоятельность. Отдельно следует учитывать и вопрос академической добросовестности. ИИ может быть полезен для черновой генерации вариантов, но ответственность за итоговый текст всегда должна оставаться за студентом. В противном случае возникает риск подмены обучения автоматическим производством текста, которое не развивает ни языковую точность, ни критическое мышление. Поэтому в методике важно заранее определять границы допустимого использования ИИ.

Для СПбПУ им. Петра Великого такой формат особенно полезен в дисциплинах, связанных с инженерной коммуникацией. Студенты могут моделировать презентацию проекта, выступление на конференции, участие в переговорах или обсуждение технической документации. Таким образом, иностранный язык становится не только учебной дисциплиной, но и средством профессиональной социализации.

Еще один пример — модуль по теме “DigitalCampus”. Студенты должны описать преимущества электронной библиотеки, онлайн-курсов и виртуальных лабораторий, а затем сопоставить преимущества и ограничения этих решений. Подобное задание помогает развивать аргументацию на иностранном языке и одновременно повышает осведомленность о цифровой инфраструктуре университета. Обсуждение результатов показывает, что наиболее продуктивной является смешанная модель обучения, в которой сочетаются очные занятия, цифровые ресурсы и элементы ИИ-поддержки. Однако использование искусственного интеллекта требует методической регламентации: важно сохранять академическую честность, развивать самостоятельность студентов и контролировать качество сгенерированных материалов.

Заключение. Практическая ценность цифровой лингводидактики состоит также в том, что она позволяет преподавателю быстро обновлять содержание курса. Учебные материалы можно

адаптировать под актуальные темы науки, техники и международного сотрудничества, что делает обучение более современным и приближенным к реальной коммуникации в профессиональной среде. Таким образом, цифровая среда не только упрощает доступ к языковому материалу, но и изменяет саму логику обучения. Студент становится более активным участником процесса: он выбирает формат работы, сравнивает результаты, возвращается к ошибкам и постепенно осваивает стратегию автономного обучения. Это особенно важно для технического университета, где самостоятельность и точность мышления являются профессионально значимыми качествами.

В перспективе можно ожидать дальнейшего расширения роли ИИ в лингводидактике. Уже сейчас появляются инструменты, способные анализировать типичные ошибки студентов, предлагать индивидуальные упражнения и моделировать учебные ситуации. Однако педагогическая задача остаётся неизменной: технология должна усиливать обучение, а не подменять его. Именно поэтому цифровые и мультимедийные средства необходимо использовать как часть продуманной методической системы. Цифровая лингводидактика и мультимедийные технологии становятся неотъемлемой частью обучения иностранным языкам в техническом вузе. Искусственный интеллект усиливает их потенциал, но эффективен только при педагогически осмысленном применении. Наиболее перспективным направлением является интеграция цифровых инструментов в систему профессионально ориентированного языкового обучения.

Список литературы

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
2. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: новые горизонты / [электронный ресурс]. — URL: https://elibr.utmn.ru/jspui/bitstream/ru-tsu/36959/1/978-5-400-01824-4_211_214.pdf – Дата обращения: 04.05.2026.
3. Современные тенденции интеграции ресурсов искусственного интеллекта в контексте изучения иностранных языков / [электронный ресурс]. – URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/986060694.pdf>. – Дата обращения: 04.05.2026.
4. Лингводидактические особенности применения технологий ИИ в обучении и усвоении иностранного языка / [электронный ресурс]. — URL: <https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/services/Download/koha:001269583/SOURCE1> – Дата обращения: 04.05.2026.
5. Использование мультимедийных технологий при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / [электронный ресурс]. – URL: <https://elibr.bsu.by/bitstream/123456789/309120/1/217-221.pdf>. – Дата обращения: 04.05.2026.
6. Мультимедийные программы в процессе обучения иностранным языкам в высшем учебном заведении / [электронный ресурс]. – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/multimedijnye-programmy-v-protssesse-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-vysshem-uchebnom-zave>. – Дата обращения: 04.05.2026.
7. Применение мультимедийных технологий в процессе обучения иностранному языку / [электронный ресурс]. — URL: <https://phsreda.com/e-articles/10279/Action10279-98836.pdf>. – Дата обращения: 04.05.2026.
8. Сервисы искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам / [электронный ресурс]. — URL: <https://dlt.mgpu.ru/wp-content/uploads/sites/7/2025/11/korobkova-k-a-golyakova-e-g-levchenko-v-v.pdf>. – Дата обращения: 04.05.2026.
9. Шукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Шукин – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
10. Теория и методика обучения иностранным языкам / под ред. Л. Р. Сакаевой, А. Р. Барановой. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 187 с.

INTEGRATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR STUDENTS AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Bernavskaya M. V., Mikhailova O. Yu.

Saint Petersburg, Russia

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Abstract: *The article examines the possibility of digital linguodidactics, multimedia technologies, and artificial intelligence in foreign language teaching at a technical university. It discusses how the digital environment helps combine students' independent work with classroom activities.*

Keywords: *digital linguodidactics; multimedia technologies; artificial intelligence; foreign language teaching; technical university*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

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

Аннотация. Цель статьи – проанализировать особенности, принципы и функции дистанционного обучения иностранным языкам; разработать методические рекомендации по подготовке и проведению специализированных вебинаров.

Ключевые слова: дистанционное обучение; особенности организации учебного процесса; вебинары.

Введение. Современное развитие информационно-коммуникационных технологий позволяет рассматривать дистанционное обучение (ДО) как полноценный вид организации учебного процесса, требующего как отдельного изучения, так и особой методики проведения занятий. В этой связи важным является разработка теоретических и практических вопросов использования образовательных возможностей сети Интернет с целью конструирования гибкой системы обучения, способствующей виртуальному сотрудничеству и достижению запланированных результатов.

Цель статьи – проанализировать особенности, принципы и функции дистанционного обучения иностранным языкам; разработать методические рекомендации по подготовке и проведению специализированных вебинаров.

Материал и методы. В качестве теоретической базы использовались работы Евстигнеева М. Н., Мерецкова О. В., Полат Е. С., Сысоева П. В., Титовой С. В., Вайзман Р., Фишера Д., Фрей Н., Хэтти Дж. и др. по проблемам организации дистанционного обучения. В процессе исследования применялись методы наблюдения, описания, систематизации, интерпретации полученных результатов.

Результаты и их обсуждение. Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют практически неограниченные возможности в размещении, хранении, обработке и доставке информации любого объема и содержания на какое бы то ни было расстояние. В этих условиях первостепенное значение при организации системы ДО имеет его дидактическая организация, концептуальные методические положения построения современного курса ДО по иностранным языкам, среди которых базовыми являются [1, с. 320–321]:

1. Любая модель ДО должна предусматривать гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности обучаемых с оперативным и систематическим взаимодействием с ведущим преподавателем курса, консультантами-координаторами.

2. ДО, индивидуализированное по самой своей сути, не должно вместе с тем исключать возможностей коммуникации и сотрудничества (*cooperative learning*) с участниками данного курса, используя все многообразие проблемных, поисковых, исследовательских методов. Вопросы социализации весьма актуальны при ДО, а для обучения иностранному языку они относятся к числу центральных.

3. Система контроля результатов обучения должна носить регулярный характер, строиться на основе как оперативной обратной связи, так и отсроченной проверки (например, при тестировании), предусматриваться при разработке соответствующих учебных материалов в виде тестов, презентаций, творческих работ. В последнее время для таких целей все больше используются специальные web-страницы, которые может организовать для себя каждый обучаемый или группа сотрудничества. Работа с такими страницами значительно облегчает весь процесс взаимодействия.

4. Разрабатывая концепцию ДО иностранным языкам, необходимо принимать во внимание, с одной стороны, дидактические свойства и функции телекоммуникаций, мультимедийных средств в качестве технологической основы обучения, с другой – специфику формирования иноязычной речевой деятельности. Отсюда основными методическими принципами, имеющими первостепенное значение для организации подобной системы обучения, являются [2, с. 152–154]:

- принцип коммуникативной направленности, который обеспечивается главным образом при работе в сотрудничестве в малых группах, при использовании разнообразных проблемных заданий, разработке совместных проектов;

- принцип активности, реализующийся при создании мотивации учения, вовлечении каждого обучающегося в активную речемыслительную деятельность, воздействии на его эмоции, использовании игровых моментов, соревнований, проблемных заданий;

- принцип сознательности, декларирующий положение о том, что эффективность, прочность и гибкость формируемых навыков и умений прямо зависят от осознания автоматизируемых действий, от активного преодоления интерферирующих привычек родного языка, при этом осознание изучаемого материала осуществляется также через правило, инструкцию, толкование, наглядность;

- принцип учета родного языка обучаемых, что должно находить отражение при отборе учебного материала и его организации в учебном процессе: в лингвистическом плане – для прогнозирования трудностей при обучении произносительному, грамматическому и лексическому аспектам изучаемого языка; в психологическом плане – для определения структуры речевых действий (какие действия и в каком количестве нужно выполнить, чтобы выработать навыки и умения; где возможен перенос, где только коррективная, а где формирование заново);

- принцип наглядности, предусматривающий использование языковой наглядности (отбор аутентичных текстов, речевых образцов, демонстрирующих функциональные особенности изучаемого материала в определенной культурной среде страны изучаемого языка); зрительной наглядности (при внедрении разнообразных мультимедийных средств); слуховой наглядности (применение определенных программных средств – саундбластеров, CD-ROM и др.);

- принцип доступности, реализующийся в дистанционных курсах не только за счет соответствующей разработки учебного материала разных уровней сложности, но и интерактивного режима работы, обеспечиваемого скоростью передачи информации в оба конца;

- принцип положительного эмоционального фона, формирующий устойчивую мотивацию учения для каждого обучаемого, что чрезвычайно важно при дистанционной системе обучения и что достигается, с одной стороны, специфической организацией самого курса, с другой – системой устанавливаемых взаимоотношений в процессе обучения между преподавателем и обучаемыми, между обучаемыми внутри группы.

Указанные принципы имеют методологическое значение для успешного обучения иностранным языкам дистанционно. Однако это вовсе не значит, что другие методические принципы не следует использовать, если они, естественно, не противоречат указанным здесь концептуальным положениям.

Таким образом, важное значение для организации ДО имеют следующие факторы.

1. Отбор и систематизация языкового материала в соответствии с целями и задачами курса.
2. Структурирование курса, его методическая и технологическая организация (гипертекстовые технологии, web-страницы). Построение курса ДО должно быть модульным, чтобы обучаемый имел возможность четко осознавать свое продвижение от модуля к модулю, выбирать любой модуль по своему усмотрению или по усмотрению ведущего педагога в зависимости от уровня подготовки.
3. Четкое планирование работы группы.
4. Проведение регулярных консультаций с преподавателем и куратором сервера.
5. Установление и умелое поддержание положительного эмоционального фона в группе в целом и у каждого обучаемого в отдельности.

Функции преподавателя ДО по сравнению с традиционной системой обучения меняются, а именно: наибольшее внимание уделяется различным формам работы, направленным на реализацию личностно-ориентированных технологий сотрудничества. К числу ведущих аспектов этой деятельности относятся:

- организация оптимальных (по разным параметрам) малых или больших групп учащихся, виртуальных классов на основании анкетирования, предварительного общения со слушателями;
- мониторинг выполнения заданий и их проверка;
- анализ и оценка творческих проектов, направленных на самостоятельное применение усвоенных знаний, умений, навыков в решении конкретных вопросов и др.

Одной из форм ДО, хорошо зарекомендовавшей себя на практике, является вебинар, который предоставляет участникам следующие технологические возможности: видео в режиме реального времени; аудиосвязь с использованием наушников или колонок; слайдовые презентации; электронную доску для комментариев; текстовый чат для вопросов и ответов; совместное использование приложений; веб-туры (адреса страниц, скрипты и другая информация о сеансе передается участникам с целью входа в систему, перехода между экранами и т.д.); трансляцию записи, которая размещается по уникальному веб-адресу для последующего просмотра или прослушивания любым пользователем.

Структура текста сетевого курса должна соответствовать возможностям, предоставляемым средствами гипертекста и его просмотра. Это означает, что разработчику вебинаров следует использовать только те методы работы с текстом и только такими способами, которые поддерживаются современными инструментами разметки и просмотра гипертекста, применять эти средства в соответствии с присущей им семантикой, избегая искусственных надстроек (например, не следует использовать служебные поля, такие, как заголовок окна или строка состояния для рекламы или счетчиков посещаемости сайта; кнопки навигации по курсу – для дублирования стандартных кнопок средства просмотра). При этом важно обеспечить структурное и смысловое соответствие участков текста и файлов, окон, подокон, содержащих гипертекстовые страницы; предоставить учащемуся в каждый данный момент возможность иметь в открытом состоянии все необходимые для обучения документы; проверить готовую версию курса с использованием стандартного средства просмотра.

Технической поддержкой любого вебинара является веб-сервер. Его главная задача – хранение информации (страницы, файлы, изображения, текстового контента). Он обеспечивает следующие функции учебного процесса: получать запросы, запускать программы на специальных языках программирования, формировать веб-страницы, отправлять их пользователю, защищать информацию, проводить идентификацию посетителей, вести журнал обращений.

При организации вебинара следует оценить нагрузку, которую должен выдерживать сервер. Это зависит от количества посетителей: чем больше запросов, тем требуется большая мощность. Существуют специальные компании, которые предоставляют услуги хостинга: сервер можно арендовать и получить квоту для размещения файлов сайта. Когда решен вопрос с сервером, необходимо привязать к нему статический IP-адрес и решить вопрос с установочными пакетами. Для начинающих программистов и разработчиков создаются инструменты, которые позволяют в несколько кликов развернуть веб-сервер у себя на компьютере. К их числу относятся:

1. *OpenServer* – портативная среда разработки, включающая множество баз данных, языков программирования и их версий, а также дополнительные сервисы. Например, интерфейс работы с базой данных *PhpMyAdmin*. На сегодняшний день это самый популярный инсталляционный набор, который работает даже с флешки, бесплатно скачивается на низкой скорости.

2. *Xampp* – активно поддерживаемый пакет (*Apache, Php, Perl, MariaDB и пр.*), который имеет панель управления и также не требует оплаты за скачивание.

3. *Denwer* – очень удобный набор всех нужных инструментов, включающий *Apache, PHP, MySQL, PhpMyAdmin*.

Можно воспользоваться следующими бесплатными инструментами для проведения вебинаров [3]. Данные сервисы или приложения помогут организовать онлайн-презентацию или доклад, провести мастер-класс, транслировать рабочий стол, записать вашу встречу, совместно работать в режиме реального времени и многое другое.

1. *Apache OpenMeetings* – одно из самых популярных бесплатных приложений для создания веб-конференций с открытым исходным кодом в Интернете сегодня. Помимо видеоконференций, в нем реализованы функции мгновенного обмена сообщениями, документами и их редактирования, приватный и общий чат, опросы и голосование, доски, каталог файлов и видеозаписей. В основе *OpenMeetings* лежит открытый медиасервер *Red5*. Данное приложение распространяется по лицензии *Free GNU* и устанавливается на ваш или сторонний веб-сервер.

2. *BigBlueButton* позволяет проводить вебинары и видеоконференции для неограниченного числа участников с высоким качеством видеопотока, низкими системными требованиями к ПК и скорости Интернета участников. Интерфейс очень удобен и интуитивно понятен. Он имеет широкий спектр инструментов: 1) проведение вебинара, видеоконференции; 2) демонстрация презентации; 3) трансляция рабочего стола; 4) запись вебинара или видеоконференции; 5) чат;

6) опрос, анкетирование; 7) белая доска для рисования или размещения текста. Данное приложение распространяется по лицензии *Free GNU* и устанавливается на ваш или сторонний веб-сервер, легко интегрируется с *LMS moodle*.

3. *Jitsi Open Source* проект позволяет совместное использование рабочего стола и встроенную поддержку чата. Вы также можете передавать файлы и организовывать вебинары и видеоконференции, приглашая посетителей благодаря их прямым *URL*-адресам. К числу других преимуществ использования *Jitsi* относятся: ретрансляция видео, активное сообщество поддержки и интегрированная медиатека. *Jitsi* работает на всех операционных системах, включая *Mac* и *Linux*. Если у пользователя возникнут какие-либо проблемы, на сайте *Jitsi* он найдет исчерпывающий *FAQ* (список часто задаваемых вопросов), который поможет разобраться в продукте, услуге или процессе.

4. *Join.me* позволяет проводить неограниченное число онлайн-встреч до 10 участников одновременно (один организатор и 9 зрителей), используя до пяти видеопотоков. Приложение устанавливается на мобильные платформы (смартфоны и планшеты) и имеет следующие инструменты: 1) проведение вебинара, видеоконференции; 2) демонстрация презентации; 3) трансляция рабочего стола; 4) чат; 5) белая доска, 6) огромный перечень библиотек, иконок, диаграмм, картинок, фото; 7) запись вебинара или видеоконференции.

5. *Mikogo* – легкое в применении бесплатное приложение для демонстрации экрана, проведения веб-семинаров и презентаций, удаленного управления компьютером и ДО. Программа позволяет участвовать в одном сеансе до 10 участникам, записывать и воспроизводить встречи, передавать файлы, копировать/вставлять *Email* информацию о сеансе и др. В *Mikogo* имеется встроенный чат и функция *HTML Viewer* для отправки приглашения присоединиться к сессии по ссылке.

6. *Zoom* стал сегодня одним из самых популярных инструментов для видеоконференций в мире благодаря своей многофункциональности: 1) неограниченное время для проведения видеоконференции «один на один»; 2) огромное количество встреч до 50 участников (продолжительность 40 минут на вебинар); 3) обеспечение безопасности; 4) управление пользователями; 5) онлайн поддержка, 6) виртуальные фоны, 7) HD-качество голоса и видео и др.

7. *MyOwnConference* является платным приложением, но тем не менее заслуживает внимание, т. к. предоставляет возможность проводить как мероприятия для небольшой команды, так и масштабные события для аудитории до 2000 участников. К числу его инструментов относятся: 1) именные ссылки для каждого участника; 2) демонстрация экрана компьютера; 3) показ презентаций и видеороликов; 4) обмен материалами; 5) запись видеоконференций. В отличие от многих других сервисов, которые требуют установки программ на компьютер, *MyOwnConference* работает из браузера. Участники без проблем посетят вебинар, поскольку сервис не блокируется корпоративными системами безопасности. Для того, чтобы оценить все возможности и преимущества сервиса, на сайте доступен бесплатный тестовый 30-дневный период.

Перечень указанных выше приложений не носит исчерпывающий характер. Темп современного развития информационно-коммуникационных технологий обеспечивает создание новых бизнес-моделей, позволяющих повысить качество образования.

Заключение. К числу основных дидактических функций ДО относятся: интерактивность, дифференциация обучения, активизация деятельности обучающихся, поддержка базовых теоретических знаний с помощью мультимедийных средств, формирование культуры умственного труда на основе осуществления доступа к необходимым справочным материалам, развитие навыков и умений самостоятельной работы.

Эффективность ДО зависит от а) взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то, что они физически разделены расстоянием; б) используемых при этом педагогических технологий; в) рационально разработанных методических материалов и способов их презентации; г) качества обратной связи.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения / Е.С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 404 с.

2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических факультетов и университетов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

3. Двенадцать бесплатных инструментов для проведения вебинаров и видеоконференций [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://hr-elearning.ru/besplatnye-servisy-provedeniya-vebanarov-videokonferenciya/>. – Дата доступа : 11.04.2026.

THE PECULIARITIES OF FOREIGN LANGUAGE DISTANCE TEACHING ORGANIZATION

Bobyleva L. I.

Vitebsk, the Republic of Belarus, VSU named after P. M. Masharov

Summary. *The purpose of the article is to analyze the specificity, principles and functions of foreign language distance teaching organization; to work out methodical recommendations for specialized webinars preparation and holding.*

Key words: *distance teaching; the specificity of teaching process organization; webinars.*

УДК 81

КОНЦЕПТ РЕБЁНОК В РУССКОМ ЖЕНСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Борисенко Т. В.

Челябинск, Российская Федерация

Челябинский государственный университет

Аннотация. *В статье проводится анализ результатов ассоциативного эксперимента, проведённого среди женщин-носителей русского языка. В результате анализа выделено 19 признаков концепта РЕБЁНОК. Отмечено эмоциональная насыщенность и амбивалентность концепта, наличие материально-прагматической составляющей.*

Ключевые слова: *концепт, ребёнок, ассоциативный эксперимент, семья, женское языковое сознание.*

Введение. Концепт РЕБЁНОК является одним из ключевых универсальных концептов в любой культуре. В то же время его смысловое наполнение и оценочная нагрузка может значительно отличаться в зависимости от социального статуса, возраста, гендерных характеристик носителей языка. Целью исследования является анализ содержания концепта РЕБЁНОК, актуализированного в языковом сознании современных русских женщин. Традиционно в русской языковой картине мира указанный концепт ассоциируется с терминами материнства, родства, заботы. При детальном рассмотрении можно выявить глубокую ценностную неоднородность концепта, особенно в рамках женского языкового сознания. Несмотря на большое количество работ, посвящённых концептам, связанным с детством [1, 7, 8], гендерный аспект репрезентации данного концепта остаётся недостаточно изученным. Актуальность исследования, таким образом, обусловлена антропоцентричностью современной лингвистики, уделяющей внимание анализу языка через призму его носителя, необходимостью выявления особенностей женской языковой картины мира, т.к. традиционно женщины в большей мере занимаются воспитанием детей, что, очевидно, влияет на наличие особых смысловых слоёв концепта РЕБЁНОК.

Ассоциативный эксперимент и концепт. Концепт представляет собой достаточно обширный мыслительный образ, который распространяется от обобщённых образов до логических понятий и от глубинных до поверхностных слоёв кодирования смысла [9, с. 63]. Вслед за Н.Н. Болдыревым под концептом в нашей работе мы понимаем «единицы концептуального содержания, выделяемые человеком с целью последующей передачи их в языковой форме или дальнейшего накопления знаний о мире» [2, с. 18]. Вербализация (объективация, репрезентация) концепта может осуществляться разными способами. Актуализация концептов затрудняется, когда в процессе мышления человек комбинирует концепты. В таких случаях для выражения своих мыслей

индивид использует словосочетания, развернутые описания, тексты. Кроме того, часто одна и та же лексема может в разных ситуациях актуализировать разные концепты [9, с. 14]. Отмечено также, что отдельное слово не полностью представляет концепт. Оно содержит ряд признаков, важных для передачи мысли, но полностью концепт раскрывается в «совокупности средств языка». В значении слова, актуализирующего концепт, выделяются семы, каждая из которых репрезентирует ту или иную сторону концепта. При этом для экспликации концепта требуется проведение анализа большого количества лексических единиц, и, соответственно, выявление множества различных сем, описывающих концепт с разных сторон [там же, с. 15 - 16].

Концепт обладает определённым набором характеристик действительности, или признаков. Признак концепта мы определяем как аспект знания, являющийся отличительной чертой данной ментальной единицы и актуализирующийся в контексте окружающей действительности. Набор когнитивных признаков, присущих концепту, возможно определить с помощью интерпретации результатов ассоциативного эксперимента [9, с. 28-29].

Выступая объектом научного анализа, сознание открывается исследователям через овнешнение или описание, т.е оно неотрывно от «некоторого языкового описания» [6, с. 87]. И.А. Стернин выделяет два уровня исследования языкового сознания – традиционно лингвистический и психолингвистический. При традиционно лингвистическом описании исследователи проводят обобщенное описание значений и употреблений единиц языка, не учитывая психологию говорящего и психологическую обстановку [12, с. 159]. Психолингвистическое описание предполагает проведение экспериментальных исследований, которые позволяют определить и описать содержание и структуру языковых единиц реально существующих в сознании носителей языка, дают возможность охарактеризовать связи между языковыми единицами и структурами в процессе восприятия и порождения речи [там же. С. 160].

Современное понимание ассоциаций было предложено Д. Локком. Он утверждал, что человек рождается абсолютно свободным от каких-либо ассоциаций. В процессе познания мира ребенок приобретает «идеи ощущения», которые позже преобразуются в «идеи рефлексии». Простые идеи объединяются в сложные на основе ассоциаций. Человек приобретает знания, основываясь на опыте, а источником опыта является рефлексия и ощущения [11, с. 36]. Ассоциация – это «возникающая в сознании индивида закономерная связь между двумя содержаниями сознания, которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого» [3, с. 57]. В лингвистическом словаре ассоциация – это «связь между психическими явлениями, при которой актуализация (восприятие, представление) одного из них влечет за собой появление другого» [16, с. 45].

Среди первых русских ученых, работающих в области психолингвистики и изучающих ассоциативно-вербальные сети, следует отметить А.Р. Лурия и О.С. Виноградову. А.Р. Лурия писал, в частности, о значении слова. Он указывал, что слова не только замещают, представляют предмет и порождают ассоциации, они также позволяют абстрагировать и обобщать признаки предметов. Он классифицировал ответы - реакции в ассоциативном эксперименте и утверждал, что ассоциации не являются случайными [14]. О.С. Виноградова и А.Р. Лурия рассматривали значения слов и уровни их связанности в семантических полях. Они доказали наличие в сознании человека сложных семантических структур и тот факт, что человек не осознает их присутствия [15].

Ассоциативный эксперимент позволяет выделить общее и специфическое в сознании представителя этноса, определить роль родного языка при формировании образа мира, рассмотреть влияние культуры на образы языкового сознания человека [17, с. 237], «зафиксировать существование сложившейся системы», которая возникает в результате психофизической деятельности [18, с. 14].

Материал и методы исследования. В работе проанализированы дефиниции лексемы *ребёнок*, представленные в толковых словарях, что позволяет выявить понятийные признаки концепта. Кроме того, исследуются результаты свободного ассоциативного эксперимента.

Эксперимент был проведён нами в декабре 2025 года на платформе Яндекс-формы. Участникам предлагалось дать первую пришедшую в голову ассоциацию на 16 слов-стимулов. В результате испытуемые указали от 1 до 3 реакций. В эксперименте приняли участие 118 женщин.

Для анализа содержания концепта РЕБЁНОК мы рассматриваем ассоциаты, предложенные респондентами на соответствующее слово-стимул. Важно отметить, что возраст более 60% респондентов составил 23-40 лет, меньше всего было представительниц в возрасте 18-22 лет (примерно 1,7%), остальные участницы указали, что им от 40-61 года. В целом разницы в ответах в зависимости от возрастной категории опрашиваемых нами отмечено не было.

Подсчёт реакций показал наличие 93 различных ассоциатов на стимул *ребёнок*, из них 70 – единичных. Далее в скобках будет указано количество респондентов, предложивших тот или иной ассоциат. В работе использован метод анализа ассоциативно-вербальных сетей, дефиниционный и концептуальный методы.

Результаты и обсуждение. В толковом словаре С.А. Кузнецова *ребёнок* определяется как «маленький мальчик или маленькая девочка» [4, с. 1108]. В словаре Д.Н. Ушакова лексема имеет следующие дефиниции: «мальчик или девочка в раннем детском возрасте», «сын или дочь», «тот, кто поступает по-детски, наивно, не рассуждая» [13, с. 590]. Таким образом, выделяются следующие понятийные признаки: **имеющий небольшой возраст, имеющий родителей, поступающий наивно.**

Для уточнения содержания анализируемого концепта обратимся к данным, полученным в ходе нашего эксперимента. Наиболее популярными реакциями выступили *радость* (9) и *ответственность* (9). Данные ассоциаты реализуют признаки **является источником радости и требующий ответственного отношения.** В равнозначности этих реакций отражается зрелое восприятие представлений о родительстве: радость от общения с ребёнком доступна через принятие груза повседневной заботы о нём.

Ребёнок вызывает у женщин большое количество положительных эмоций, что реализуется в реакциях *радость* (9), *свет* (1), *счастье* (4), *тепло* (1), *любовь* (7), *драгоценность* (1), *нежность* (4), *любимый* (2), *безусловная любовь* (1), *котик* (1), *заяц* (1), *солнышко* (2), *сладенький* (1), *солнце* (1), *зайчик* (1), *ми-ми-ми* (1), *милый* (1) и других. В указанных примерах актуализирован признак **вызывает положительные чувства.** Признак **вызывает негативные чувства** представлен всего 4 реакциями: *беспокойство* (1), *гемор* (1), *раздражение* (1), *переживание* (1).

Важным аспектом содержания концепта РЕБЁНОК является его возраст и рост. Признаки **имеющий небольшой возраст и имеющий небольшой размер** актуализированы в большом количестве ассоциатов: *маленький сын* (1), *малыш* (5), *детёныш* (1), *птенец* (1), *маленький член общества* (1), *маленький* (2), *маленький человек* (1), *младший* (1).

Из-за маленького возраста ребёнок не может позаботиться о себе сам. Признак **нуждающийся в заботе** ярко реализован в ассоциатах *забота* (7), *оберегаемый* (1), *защита* (1). Заботы требуют вложения ресурсов, и эксперимент показывает, наличие особого внимания респондентов на наличие определённых трат, связанных с ребёнком. Признак **требующий значительных ресурсов** вербализован в таких примерах как *траты* (2), *деньги* (1), *большие вложения* (1), *не хватает денег* (1), *дорого* (1), *время* (1). Причём отмечается больший акцент именно на финансовой составляющей данного вопроса. Отмеченные ассоциаты, вероятно, демонстрируют понимание участницами эксперимента важности обеспечения ребёнка необходимыми ресурсами, что имплицитно указывает на наличие признака **требующий ответственного отношения.**

Сложности, связанные с воспитанием и уходом за ребёнком отразились в таких реакциях как *проблема* (1), *сложности* (1), *трудности* (3), *усталость* (2), *беспокойство* (1), *тяжело* (1), *суета* (1), *гемор* (1), *раздражение* (1). Здесь реализуется признак **является источником проблем.**

Родственные отношения описываются в основном за счёт лексем, обозначающих сына или дочь: *сын* (6), *маленький сын* (1), *один сынок* (1), *дочь* (3), *три сына* (1), *мой сын* (1), один респондент предложил ассоциат *мама* (1). Указанные примеры реализуют признаки **имеющий родителей, являющийся близким родственником, потомок.**

Важно, что ребёнок в первую очередь воспринимается как человеческое существо. Признак **являющийся человеком** актуализирован в таких реакциях как *человек* (1), *личность* (1), *сын* (6), *дочь* (3). Несколько сомнительной остаётся реакция *котик* (1). Она может являться и ласковым обозначением человеческого ребёнка и указывать на отношение респондента к домашнему животному как к ребёнку.

Исходя из полученных данных, концепт РЕБЁНОК в женском языковом сознании связан продолжением рода. Признаки **связанный с будущим и потомок** актуализированы в таких реакциях как *продолжатель рода* (2), *продолжение жизни* (1), *род* (1), *воплощение* (1) и другие.

Ребёнок связан с игрой, а признак **играющий** реализован через ассоциаты с корнем –*игр*-. Было обнаружено 5 упоминаний соответствующих лексем: *играть* (1), *игрушки* (3), *игры* (1). Помимо игры, ребёнку необходимо развиваться. Признак **связан с образовательной средой** реализован через небольшое количество реакций: *школа* (2), *уроки* (1).

Результаты данного опроса показали отсутствие яркой реализации некоторых признаков по сравнению с результатами, представленными в ассоциативном словаре Ю.Н. Караулова [10]. Анализ ассоциативного поля концепта РЕБЁНОК был проведён нами в статье «Концепт РЕБЁНОК как элемент концептуальной категории СЕМЬЯ» [5]. Например, признаки **принадлежащий к кому-либо** и **принадлежащий чему-либо** актуализированы через ассоциаты *мой* (1), *мой сын* (1), *маленький член общества* (1). Признак **растущий** представлен лишь одной реакцией *расти* (1), а являющийся источником шума – реакцией *шум* (1).

Отдельно следует выделить признак **является проявлением свободы выбора взрослого**, который реализован через ассоциаты, указывающие на то, что взрослый человек должен сам решать, хочет ли он растить (рожать) детей или нет. К данному признаку относятся следующие ассоциаты: *каждому своё* (1), *по желанию* (1), *нежелательное* (1).

Заключение. Таким образом, в результате анализа нами выделено 19 признаков рассматриваемого концепта, два из них соответствуют признакам, реализуемым через дефиниции. Понятийный признак **поступающий наивно** не был отражён в полученных ассоциатах. В женском языковом сознании *ребёнок* представляет эмоционально насыщенное, амбивалентное ментальное образование, где он одновременно выступает и источником радости, и причиной трудностей. К ядерным признакам концепта относятся **является источником радости, является источником проблем, вызывает положительные чувства**. Кроме эмоциональной сферы важную роль играет материально прагматическая, реализуемая в таких признаках как **требующий ответственного отношения, требующий значительных ресурсов**. Помимо этого, особенной чертой женского языкового сознания можно назвать признак **является проявлением свободы выбора взрослого**, подчёркивающий право человека на принятие решения относительно рождения детей.

Список литературы

1. Аюпова, Е. И. Концепт 'ребенок' в рассказах Андрея Платонова / Е.И. Аюпова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 30. – С. 17-22.
2. Болдырев, Н. Н. Типология концептов и языковая интерпретация / Н.Н. Болдырев // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке : материалы докладов и сообщений Международной научной конференции, посвященной юбилею Заслуженного деятеля науки РФ, доктора филологических наук, профессора Л. Г. Бабенко, 28–30 сент. 2016 г., Екатеринбург, Россия. – Москва; Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2016. С. 16-25.
3. Большой психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак; Москва; СПб, 2008 – 811с.
4. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт; Москва : Рипол классик, 2008. – 1534с.
5. Борисенко, Т. В. Концепт РЕБЁНОК как элемент концептуальной категории СЕМЬЯ / Т. В. Борисенко // Шкатовские чтения : Материалы Международной научной конференции, Челябинск, 01 ноября 2024 года. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2024. С. 339–343.
6. Весилевич, А. П. Язык и сознание парадоксальная реальность: моногр. / А. П. Весилевич, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Ли Тоан Тханг [и др.] ; под ред. Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой. – М., 1993. – 321 с.
7. Гасанова, М. А., Концепт "ребенок" в аварской паремиологической картине мира / М. А. Гасанова, Н. А. Салимгереева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3(88). – С. 447-449. DOI 10.24412/1991-5497-2021-388-447-449.
8. Маслова, Н. А. Репрезентация концепта ДЕТСТВО в советском песенном дискурсе / Н. А. Маслова // Когнитивные исследования языка. – 2023. – № 3-2(54). – С. 122-126.
9. Попова, З. Д. Стернин И.А. и др. Язык и национальное сознание: Вопросы теории и методологии: коллективная монография / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж, 2002. – 314с.
10. Русский ассоциативный словарь / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н.Ф. Уфимцева [и др.] – Москва, 1994. URL: <http://thesaurus.std-555.ist.mospolytech.ru/dict/> (дата обращения: 20.04.2026). – Текст : электронный.
11. Словарь практического психолога / сост. : С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2007. – 799 с.

12. Стернин, И.А. Язык и национальное сознание / И.А. Стернин // Логос. –2005. – №4 (49). – С. 156–171.
13. Толковый словарь современного русского языка. / Д. Н. Ушаков. – Москва : Аделант, 2014. – 799 с.
14. Лурия, А.Р. Объективное исследование динамики семантических систем / А.Р. Лурия, О.С. Виноградов // Семантическая структура слова. – М.: Наука, 1971. – с. 27–63.
15. Слобин, Д. Психоллингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин / перевод с английского Е.И. Негневицкой. Под общей ред. А. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.
16. Словарь лингвистических терминов / Жеребило Т.В. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
17. Уфимцева, Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность / Н.В. Уфимцева. – М.; Калуга: РАН. Ин-т языкознания, 2011. – 252 с
18. Ушакова, Т.Н. Понятие языкового сознания и структура рече-мысле-языковой системы / Т.Н. Ушакова // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты. – М. Барнаул, 2004. – С. 6–17.

THE CONCEPT OF CHILD IN THE RUSSIAN FEMALE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS (BASED ON THE RESULTS OF AN ASSOCIATION EXPERIMENT)

*Borisenko T. V.
Chelyabinsk, Russia
Chelyabinsk State University*

Abstract. *The article analyzes the results of an association experiment conducted among Russian women. The analysis revealed 19 features of the concept of CHILD. The article highlights the emotional intensity and ambivalence of the concept, as well as the presence of a material and pragmatic component.*

Keywords: *concept, child, associative experiment, family, female linguistic consciousness.*

УДК 37.02

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИНТЕГРАЦИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Борщенко Г. М., Карабутова Е. А.
Санкт-Петербург, Российская Федерация
СПбПУ*

Аннотация. *В статье представлен результат анализа основных тенденций повышения качества обучения иностранным языкам посредством интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс для прогнозирования более глобальных эффективных достижений в этой сфере.*

Ключевые слова: *цифровая дидактика, обучение иностранному языку, цифровые инструменты обучения.*

Глобальный характер цифровизации всех сфер жизни и деятельности современного человечества и стремительное распространение наукоемких технических и технологических инноваций закономерно приводят как к повышению эффективности общественно значимых процессов, так и к необходимости разрешения неизвестных ранее вызовов и противоречий. Одной из самых значимых составляющих прогресса, безусловно, является качество образования, которое, в свою очередь, также подвергается непрерывным трансформациям.

Широкий спектр аппаратных и программных средств, объединенных понятием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), способствует появлению новых педагогических инструментов, методов и подходов на каждом этапе развития. Вместе с этим происходит изменение понимания термина «технология» в контексте образовательной деятельности, приближая его к компонентам ИКТ, ввиду формирования в среде образовательных организаций сложных цифровых систем, в которых именно ИКТ становятся связующим звеном между обучающимися и информацией [1]. Как следствие повышения степени субъектности обучающихся продолжает-

ся становление личностно-ориентированных парадигм как в системе высшего образования, вообще, так и в обучении иностранному языку, в частности.

Процесс обучения, согласно дидактическому принципу наглядности, предполагает обязательное использование различных способов предоставления иллюстративного материала. Интеграцию ИКТ в преподавание иностранного языка можно рассматривать, как долгий эволюционный путь от самых ранних аудиовизуальных средств до онлайн-платформ [2]. Цифровые технологии в обучении иностранному языку включают различные компоненты, предназначенные для реализации потребностей в доступе к необходимым ресурсам: от электронных учебников, пособий и приложений до вебсайтов для межкультурной коммуникативной деятельности, что открывает новые горизонты возможностей развития комплексных иноязычных коммуникативных умений и навыков.

Однако не следует игнорировать сопровождающие цифровизацию образования вопросы и противоречия, касающиеся как ролей и форм взаимодействия участников образовательного процесса, так и изменения когнитивно-психологических аспектов иноязычной коммуникации. Таким образом, особую актуальность приобретает исследование методики обучения иностранным языкам в современных условиях ориентации на цифровизацию.

Цель данного исследования – на основе анализа ИКТ инструментов, применяемых в обучении иностранным языкам, выявить тенденцию их развития и эффективного применения на современном этапе для последующего прогнозирования более глобального повышения качественного потенциала в этой сфере.

Материал и методы. В рамках исследования нами применялись эмпирические методы, включающие анализ тенденций применения ИКТ в области обучения иностранным языкам и рассмотрение показателей динамики качества образования, а также изучение релевантных направлений в российских и зарубежных научных публикациях, посвященных:

- использованию ИКТ в обучении иностранным языкам – В. И. Блинов, И. Ю. Лавриненко, А. Anand, M. Escueta, S. Liu, M. Pradana, L. Xia и др.;
- геймификации и мобильному обучению – М. Пургина, M. Szeto и др.;
- технологиям дополненной и виртуальной реальности в обучении иностранным языкам – И. Г. Баканова, Д. Л. Дудович, R. Abokhoza, X. Huang и др.;
- технологиям искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам – А. А. Паскова, X. Chen, X. Xi и др.

Результаты и их обсуждение. В таблице 1 сформулированы краткие характеристики методической составляющей образовательного процесса, реализованной посредством интеграции основных технологичных инструментов, и представлены показатели эффективности их использования в обучении иностранным языкам, разработанные на основе анализа трансформаций образовательного процесса под влиянием развития научно-технологической отрасли.

Таблица 1. – Результаты интеграции основных инструментов ИКТ в обучение иностранным языкам

Инструменты обучения ИЯ	Методический аспект	Эффективность применения
Средства мультимедиа	• вариативность форматов учебного контента • адаптация к особенностям восприятия • конкретные примеры теоретической информации в реализации речемыслительной деятельности [3]	• адаптация учебного контента к различным стилям обучения • эффективная интериоризация информации • охват и рецептивных, и продуктивных аспектов речевой деятельности
Форум	• доступность ресурса • реализация концепции эдьютейнмент • широкий спектр тем и типов дискуссий • знакомство с культурными особенностями	• погружение в аутентичную языковую среду • контекстно-насыщенная среда для языковой практики • переход от языкового компонента к коммуникативному

Инструменты обучения ИЯ	Методический аспект	Эффективность применения
Case-технология	• комплексный характер информационно-образовательного и учебно-методического ресурса [4] • реализуемость в различных форматах обучения: аудиторный, компьютерно-опосредованный	• модификация форматов обучения: смешанное обучение, перевернутое обучение, мобильное обучение • дополнительный информационный ресурс
Геймификация	• четко структурированная последовательность этапов учебной траектории относительно целей обучения • процесс обучения с учетом естественной склонности к лучшим достижениям в условиях «здоровой» конкуренции [7]	• трансформация традиционных методов обучения в опыт, способствующий повышению уровня учебной мотивации [5, 6] • создание мобильных приложений для изучения иностранного языка
Чат-бот	• имитация человеческих разговоров • целевая направленность • распространенность в различных отраслях	• симуляция коммуникативных ситуаций • поэтапный переход от аудиторного к реальному общению (например, при недостаточной уверенности в навыках)
Дополненная реальность (AR)	• трансляция цифровых элементов в реальный мир • разнообразие моделируемых сценариев • достаточная доступность с точки зрения аппаратной составляющей • иммерсивность • развитие критического мышления [8] • значительный дидактический потенциал [9]	• интерактивные подсказки для изучения языка в естественной окружающей среде • имитация коммуникации и реальных культурных контекстов [10] • эффективное развитие лексической субкомпетенции
Виртуальная реальность (VR)	• создание виртуальной среды • ограниченная доступность с точки зрения аппаратной составляющей • иммерсивность	• имитация коммуникации и реальных культурных контекстов [10] • эффективное развитие лингвокультурной субкомпетенции • поэтапный переход к реальному общению и межкультурной коммуникации (например, при выявлении психологических барьеров) [11]
Искусственный интеллект (ИИ)	• мгновенная персонализированная обратная связь • адаптация к стилю обучения каждого уникального пользователя • технологии обработки естественного языка (NLP), позволяющие понимать контекст	• распознавание, анализ и исправление ошибок в режиме реального времени • улучшение понимания правил и их применения в контексте, в том числе, в перспективе [12]

Все описанные инструменты сосуществуют на текущем этапе развития научно-технического прогресса и сочетаются в образовательном процессе, существенно дополняя друг друга.

Сгруппируем приведенные выше примеры инструментов обучения иностранным языкам в порядке возрастания технической сложности и новизны их использования в учебном процессе (таблица 2, рисунок 1).

Таблица 2. Показатели технической сложности и новизны использования инструментов ИКТ в обучении иностранному языку

Группа	Характеристики
Группа 1	• применение в обучении в течение продолжительного периода времени; • сформированный/устоявшийся научно-практический базис; • апробированный методический базис; • типовые широко распространенные аппаратные средства
Группа 2	• относительно современные средства обучения; • возможность вывода образовательного процесса за пределы учебных заведений (аудитории, расписание работы и т.д.); • типовые широко распространенные аппаратные средства
Группа 3	• средства обучения, сопряженные с новыми научно-техническими разработками; • формирование и распространение дидактических моделей; • стремительная реализация дидактического потенциала; • специализированное аппаратное и программное обеспечение

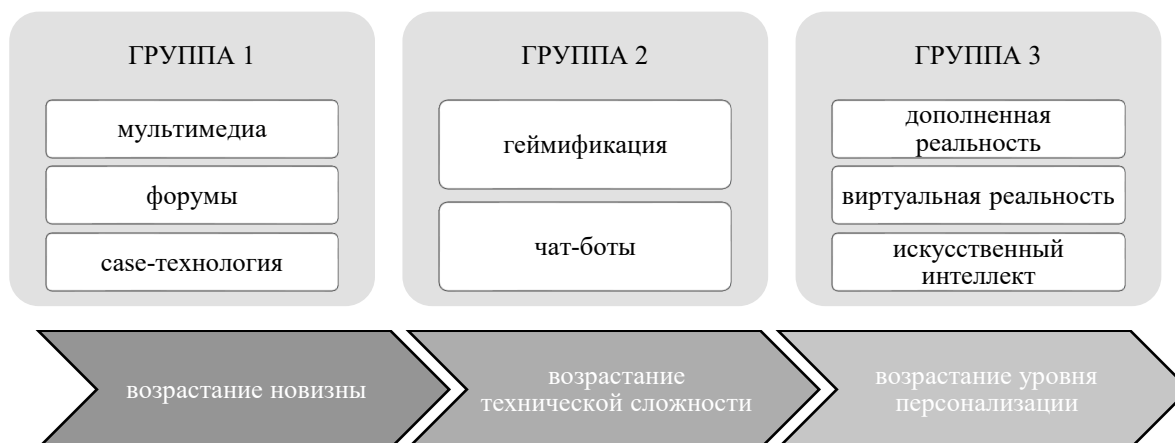


Рис. 1. Изменение характеристик инструментов ИКТ в обучении (на примере курсов «Иностранный язык: базовый», «Иностранный язык: профессионально-ориентированный»)

Таким образом, в современной системе высшего образования преобладает следующая тенденция: технологический прогресс акцентирует персонализацию как один из ключевых критериев трансформации процессов, что, применительно к обучению иностранным языкам, характерно для действующей парадигмы коммуникативного подхода.

Считаем необходимым отметить два основных направления интеграции цифровых технологий в области обучения иностранным языкам:

1) интеграция в практическую деятельность – расширение границ образовательной среды; доступ к аутентичным материалам; персонализация траектории обучения; активизация когнитивно-психологических особенностей обучающихся; автономность/субъектность в освоении учебного материала;

2) интеграция технологий между собой

- чат-бот с генеративным ИИ (DeepSeek, Яндекс GPT и др.) более качественно имитируют естественное общение;
- геймификация, AR/VR симуляции в сочетании с ИИ-инструментами воссоздают более реалистичные условия коммуникации;
- платформы электронного обучения с элементами ИИ в большей степени индивидуализируют траектории обучения.

В качестве положительных характеристик данного направления стоит солидарно с исследователями указать следующие: развитие критического мышления и умений работать с информацией [13], формирование навыков принятия решений в контексте ситуаций кросс-культурной

коммуникации [14], в условиях командной работы над проектами социальной и профессиональной тематики, а также совершенствование навыков самостоятельного планирования и саморегуляции процесса изучения программного материала [15, 16].

Особого внимания заслуживает выявленная в ходе анализа и наблюдений определенная разрозненность исследований и сфокусированность ученых и преподавателей на технологическом аспекте в ущерб управленческим, организационным и методическим вопросам цифровизации образования.

Заключение. Таким образом, перспективы дальнейшей цифровизации обучения иностранным языкам в современной системе высшего образования связаны с развитием ИКТ на основе наукоемких технических средств и программного материала, обеспечивающих полную персонализацию образовательных траекторий. Вместе с тем, неизбежна актуализация задач, связанных с организационным аспектом использования ИКТ, системностью управленческих решений и продуманностью сочетания технологических и педагогических инноваций.

Список литературы

1. Escueta, M., Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). Upgrading Education with Technology: Insights from Experimental Research. *Journal of Economic Literature*, 58(4), 897-996. <https://doi.org/10.1257/jel.20191507>
2. Anand, A., Gupta, R. K., Raj, R., Sinha, R., Kumar, P., & Raj, A. (2020). "Information Technology in ELT (English Learning and Teaching)". *International Journal of English Learning & Teaching Skills*, 2(4), 1569-1583. <https://doi.org/10.15864/ijelts.2402>
3. Xia, L., & Liu, S. (2021). An Introduction to Multimedia Technology and Enhanced Learning. *Mobile Networks and Applications*, 26(1), 347-350. <https://doi.org/10.1007/s11036-020-01682-5>
4. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Билленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев ; под науч. ред. В. И. Блинова – М. : Издательство «Перо», 2019. – 97 с.
5. Pradana, M., Rintaningrum, R., Kosov, M., Bloshenko, T., Rogova, T., & Singer, N. (2022). Increasing the effectiveness of educational technologies in the foreign languages learning process by linguistic students (comparative analysis of Russian, Indonesian and Egyptian experience). *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1011842>
6. Purgina, M., Mozgovoy, M., & Blake, J. (2020). WordBricks: Mobile technology and visual grammar formalism for gamification of natural language grammar acquisition. *Journal of Educational Computing Research*, 58(1), 126–159. <https://doi.org/10.1177/0735633119833010>
7. Szeto, M., Strock, D., Anderson, J., Sivesind, T., Vorwald, V., Rietcheck, H., Weintraub, G., & Dellavalle, R. (2021). Gamification and Game-Based Strategies for Dermatology Education: Narrative Review. *JMIR Dermatology*, 4(2), e30325. <https://doi.org/10.2196/30325>
8. Min, W., & Yu, Z. (2023). A Bibliometric Analysis of Augmented Reality in Language Learning. *Sustainability*, 15(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/su15097235>
9. Costa, L. T. da, & Silva, C. M. R. da. (2021). Vocabulary Acquisition in a Foreign Language: Digital Technologies and Learning. *Anais Do Workshop on Advanced Virtual Environments and Education (WAVE)*, 44-47. <https://doi.org/10.5753/wave.2020.211954>
10. Huang, X., Zou, D., Cheng, G., & Xie, H. (2021). A Systematic Review of AR and VR Enhanced Language Learning. *Sustainability*, 13(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/su13094639>
11. Abokhoza, R. & Sobieh, M. (2021). The Role of Virtual Reality to Enhance Cultural Communication. *International Journal of Web Portals*. 13. 20-35. <https://doi.org/10.4018/IJWP.2021070102>
12. Xi, X. (2023). Advancing Language Assessment with AI and ML—Leaning into AI is Inevitable, but Can Theory Keep Up? *Language Assessment Quarterly*, 20(4-5), 357-376. <https://doi.org/10.1080/15434303.2023.2291488>
13. Лавриненко, И. Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2023. Т. 12. № 2. <https://doi.org/10.24412/2225-8264-2023-2-18-25>
14. Баканова, И. Г., Дудович, Д. Л. Внедрение технологии виртуальной реальности в образовательный процесс системы высшего образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 5. <https://doi.org/10.30853/ped20240057>
15. Паскова, А. А. Возможности интеграции технологий генеративного искусственного интеллекта в процессы формирующего оценивания в высшем образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2024. – № 2. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2024-16-2-98-109>

16. Chen, X., Xie, H., Hwang, G. J. A multi-perspective study on artificial intelligence in education: grants, conferences, journals, software tools, institutions, and researchers // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2020. Vol. 1. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100005>

THE MAIN DIRECTIONS OF DIGITAL TECHNOLOGIES INTEGRATION INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE CURRENT HIGHER EDUCATION SYSTEM STAGE

*Borschenko G. M., Karabutova E. A.
St. Petersburg, Russian Federation
SPbPU*

Abstract. *The article presents the results of an analysis of the main trends in improving the quality of foreign language teaching through the integration of digital tools into the university education process, in order to predict more global and effective achievements in this sphere.*

Keywords: *digital didactics, foreign language teaching, digital learning tools*

УДК: 81.23

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ БРИТАНСКОМУ ВАРИАНТУ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКАМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЧАТ-БОТОВ

*Брыксина И. Е., Лютая В. И.
Тамбов, Российская Федерация
ТГУ имени Г.Р. Державина*

Аннотация. *В статье рассматриваются чат-боты как инструмент формирования эмотивной компетенции. Сопоставляются коммуникативные паттерны носителей британского варианта английского и французского языков. Разрабатываются модели применения чат-ботов.*

Ключевые слова: *эмотивная компетенция; британский вариант английского языка; французский язык; чат-бот.*

В современном мире, вместе с распространением технологий искусственного интеллекта (ИИ), растёт их роль во всех сферах жизни общества. Одним из перспективных направлений внедрения ИИ является сфера образования. На фоне стремительной глобализации, всё большее значение приобретают направления подготовки, связанные с формированием иноязычных компетенций и развитием навыков межкультурной коммуникации. В связи с этим, цель настоящего исследования заключается в формировании особой иноязычной, эмотивной компетенции у будущих лингвистов при их обучении британскому варианту английского и французскому языкам, а также разработка специальной методики, базирующейся на применении одних из самых распространённых инструментов ИИ, чат-ботов, для достижения поставленных задач.

Актуальность исследования обуславливается, во-первых, лидирующей ролью английского языка, как универсального языка глобальной коммуникации. В то же время британский вариант считается традиционным стандартом для изучения в странах СНГ, что обуславливает его релевантность при отборе материалов исследования. Во-вторых, французский язык, несмотря на спад его популярности в современном межкультурном пространстве, широко используется в политике, культуре, образовании и быту представителей стран Магриба, Нигерии и иных бывших французских колоний, в настоящий момент заинтересованных в развитии разносторонних отношений с носителями русского языка и культуры. В-третьих, как отмечают исследователи, для понимания культурного кода страны изучаемого языка, необходимо владеть так называемой эмотивной компетенцией, являющейся компонентом общей межкультурной компетенции [1]. Наконец, удобство и доступность чат-ботов в качестве тренажёров для формирования компетенций должны поспособствовать овладению студентами необходимыми знаниями и навыками и созданию комфортных условий для дальнейшего их применения на практике.

Материалами исследования послужили монография В.И. Шаховского «Лингвистическая теория эмоций» (2008) [1]; выпускная квалификационная работа Ю.А. Гарбуз о коммуни-

кативном поведении англичан (2018) [2]; статьи П.В. Сысоева, Е.М. Филатова, Д.О. Сорокина о перспективах применения чат-ботов в обучении иностранному языку (2023) [3] и П.В. Сысоева и Е.М. Филатова о преимуществах и спорных вопросах интеграции чат-ботов в образование (2023) [4]; статья В.И. Лютой о применении чат-ботов в обучении стратегиям вежливости [5]; статья А.П. Седых, Ж. Багана и Л.П. Костогладовой об особенностях вербализации эмоций (2008) [6]; статья Ю.С. Сорокиной о специфических чертах эмоционально-оценочных коммуникативных во французском языке (2019) [7]; статья Е.В. Федяевой об интенсификации высказывания в этнокультурном ракурсе (2015) [8] и ряд зарубежных источников. Иноязычными материалами послужили исследования Р. Годвин-Джонс об эмоциональной вовлеченности в языковом обучении с использованием Emotion AI (2026) [9] и работа И. Кечкес и Х. Динь об эффективности Chat GPT в обучении межкультурной прагматике (2025) [10].

Методы исследования: сопоставительный анализ, метод сплошной выборки эмотивных единиц, описательный метод, моделирование коммуникативных ситуаций, анализ кросс-культурной адаптации диалоговых систем.

Результаты и их обсуждение. В основе настоящего исследования лежит понятие эмотивной компетенции, введенное В.И. Шаховским, который отмечает, что эмоции являются мотивационной основой сознания, мышления и социального поведения, они «пронизывают всю ментальную и вербальную деятельность человека» [1, с. 16]. Как утверждает исследователь, для успешной межкультурной коммуникации и преодоления интерференции необходимо владение не только лексико-грамматическими нормами, но и эмотивной компетенцией, которая подразумевает правильное понимание эмоционального кода носителя языка и умение его реализовывать на практике. По Шаховскому, эмотивная компетенция включает три компонента: распознавание эмоциональных сигналов, их интерпретация и адекватное реагирование [1, с. 288].

Теоретический посыл Шаховского находит эмпирическое подтверждение в современных исследованиях. Р. Годвин-Джонс аргументирует, что профилирование аффективной вовлеченности учащихся имеет решающее значение для понимания, как эмоциональные состояния влияют на усвоение языка [9, с. 2]. Р. Годвин-Джонс считает, что изучение другого языка является глубоко эмоциональным процессом, включающим как «разочарования», так и «триумфы»; практика разговорной речи требует не только знание структуры и лексики, но и способность использовать язык способами, уместными в социальном и культурном контекстах. Исследователь также подчеркивает, что использование чат-ботов в обучении межкультурной прагматике требует осторожного, методически сопровождаемого подхода. Ученый отмечает как преимущества чат-ботов, имеющие отражение в таких характеристиках, как «responsive» (отзывчивый), «non-judgmental» (неосуждающий), так и недостатки, охарактеризованные им понятиями «emotionally void» (эмоционально пустой), «culturally biased» (культурно предвзятый) [9, с. 4].

П.В. Сысоев, Е.М. Филатов и Д.О. Сорокин определяют чат-бота как «диалоговую обучающую программу, способную на основе технологий естественного языка и машинного обучения развивать иноязычные речевые умения обучающегося» [3, с. 48]. П.В. Сысоев и Е.М. Филатов выделяют преимущества чат-ботов в обучении иностранному языку: повышение мотивации обучающихся, возможность улучшить иноязычные речевые умения, доступность чат-ботов для развития речевых умений (независимо от места их расположения и времени), снижение уровня тревожности обучающихся при взаимодействии с машиной [4, с. 68-69]. Однако они же выделяют и спорные вопросы использования чат-ботов в обучении иностранному языку: обучающиеся не всегда готовы заменить учителя чат-ботом, большинство разговорных чат-ботов ориентированы на уровень владения иностранным языком A2-B1, шаблонность и ограниченный набор фраз в лексиконе чат-бота [4, с. 69-70]. Тем не менее, для формирования эмотивной компетенции чат-бот может быть ценен и на высоких уровнях владения языком (B2-C1), поскольку языковая и эмотивная компетенции – это различные по своей сути цели, где формирование языковой компетенции рассматривается как первичная ступень для развития эмотивной компетенции.

Упомянутый тезис подтверждается эмпирически в исследованиях И. Кечкес и Х. Динь, которые провели анализ более 10000 ответов ChatGPT в смоделированных социальных ситуациях и сформулировали выводы: ИИ эффективно моделирует определённые кооперативные аспекты общения, повышает уверенность студентов, оказывает помощь через совместно конструируемые диалоги, но испытывает трудности с поддержанием релевантности, не обладает человеческими стратегиями восстановления коммуникации и предоставляет избыточную ин-

формацию. Как и Р. Годвин-Джонс, учёные рекомендуют осторожное использование чат-ботов в обучении межкультурной прагматике при методическом сопровождении [10, с. 370].

При сопоставительном анализе эмотивности как одного из компонентов культурного кода носителей языка, важно упомянуть классификацию эмотивов английского языка, представленную Ю.А. Гарбуз: обозначения и названия (сленг, аффективы); дескрипции (описание внешнего проявления эмоции); выражения в речи (фразеологизмы) [1, с. 28]. Формирование эмотивной компетенции предполагает овладение всеми тремя типами в рамках обеих рассматриваемых культур.

Согласно аргументам Ю.А. Гарбуз, изложенным в её работе, проведённой по материалам сериала «Корона», британское коммуникативное поведение характеризуется сдержанностью, закреплённой на лексическом уровне: слова *emotional* (эмоциональный), *effusive* (экспансивный) имеют отрицательные коннотации, в то время как *dispassionate* (беспристрастный) оценивается положительно [2, с. 20]. На основании проанализированных реплик персонажей сериала «Корона», исследователь сравнила частотность выражения эмоций в британской культуре: радость – 30,9%, злость – 29,7%, грусть – 20,7%, страх – 18,7% [2, с. 38]. При этом эмоции чаще всего выражаются при помощи косвенных речевых актов и эвфемизмов, где злость в большинстве случаев маскируется сарказмом. Несмотря на то, что исследование затрагивает ограниченный перечень речевых конструкций, использованных в режиссированном сериале, имеет место говорить о релевантности выводов, поскольку сценарий сериала презентует опорные нормы эталонного образца британской речи, культурно-специфические и в меньшей степени размытые влиянием других культур паттерны речи.

Французское коммуникативное поведение, как отмечают А.П. Седых, Ж. Багана и Л.П. Костогладова, демонстрирует большую экспрессивность. Для французского языка характерно активное использование коммуникативов – спонтанных эмоциональных реакций: *Oh! Ah! Tiens, tiens! Dis donc!* (Ох! Ах! Держи, держи! Эй!) [6, с. 44]. Кроме того, французский способ выражения является более абстрактным по сравнению с русским предметно-конкретным узусом. В ситуации потребления спиртного, для обозначения количества выпитого (ситуация, сопровождающаяся эмоциональным подъёмом) французы используют абстрактные слова-образы: *un souperçon* (букв. «подозрение»), *une idée* (букв. «идея, мысль»), тогда как в русском языке им будут семантически тождественны предметно-конкретные формы: «капельку», «наперсточек» [6, с. 45].

Таблица 1. Ключевые различия эмотивов в британской и французской культурах

Параметр	Британская культура	Французская культура
Выражение несогласия	Косвенное эвфемистическое	Более прямое, но аргументированное
Отношение к молчанию	Признак сдержанности (положительное)	Негативное восприятие
Способ эмоциональной номинации	Контекстуальный	Абстрактно-метафорический

Зоны интерференции для русскоязычных студентов могут включать различную степень допустимой эмоциональной экспрессивности, несовпадение интерпретации молчания и пауз, разное восприятие косвенных и прямых речевых актов.

С учётом изложенных данных об особенностях эмоционального поведения рассматриваемых культур, мы можем применить предложенные В.И. Лютой модели взаимодействия с чат-ботами для формирования эмотивной компетенции [5, с. 186]:

Модель 1. Имитация представителя культуры. Ю.С. Сорокина выделила специфические французские эмоционально-оценочные коммуникемы, не имеющие эквивалентов в английском языке [7, с. 63-65]. В диалоге с чат-ботом такие единицы, как «*N'importe quoi!*» («неважно что»), «*Quelle pagaille!*» («какая неразбериха»), «*Chapeau!*» (букв. «шляпа») требуют особой отработки, поэтому бот, имитирующий французское коммуникативное поведение, должен генерировать эти единицы в соответствующих ситуациях, а студент – правильно интерпретировать их эмоциональную нагрузку.

Модель 2. Имитация диалога двух культур. Студент задаёт параметры двум чат-ботам с различных устройств на имитацию диалога представителей британской и французской культур.

По окончании, студент анализирует поведение обоих коммуникантов, вновь прослушивает запись на предмет выявления соответствия поставленным задачам, межкультурных ошибок и общего успеха коммуникации.

Модель 3. Медиатор недопонимания. В данном случае важно учитывать различия в интенсификации высказывания в разных культурах. Как отмечает Е.В. Федяева, способы усиления эмоциональной экспрессии имеют ярко выраженную национальную специфику [8, с. 185]. По сравнению с британцами, русскоязычные студенты склонны к более прямой и интенсивной эмоциональной оценке, что создаёт зону интерференции при освоении британской стратегии эвфемизации. Чат-бот может распознавать избыточно интенсивные формулировки студента и предлагать их «смягчённые варианты, характерные для британской коммуникативной традиции:

Студент: «I think your idea is wrong».

Чат-бот: «Британской культуре прямое несогласие воспринимается агрессивно. Предложите: «That's an interesting perspective. I wonder if we might also look at it another way...»».

Модель 4. Интервьюер с трёх позиций. Чат-бот задаёт вопросы, а студент отвечает с учётом эмотивных особенностей британской, французской культур или как гибридный коммуникант. Это способствует развитию метапознавательной рефлексии.

Модель 5. Редактор деловых писем. Анализ письменной коммуникации с адаптацией под британскую или французскую традиции.

При применении любой из разработанных моделей, важно учитывать этапы взаимодействия с чат-ботом. Опираясь на модели, предложенные П.В. Сыроевым, Е.М. Филатовым и Д.О. Сорокиным [3, с. 53], и с учётом рекомендаций И. Кечкес и Х. Динь о «необходимости методического сопровождения» [10, с. 370], мы выделяем следующие этапы работы:

1. Изучение теоретического материала об эмотивных особенностях британской и французской культур;
2. Целеполагание – определение коммуникативной задачи;
3. Практика с чат-ботом в «безопасной среде» (с использованием «неосуждающего» характера ИИ) [9, с. 4];
4. Анализ диалога с преподавателем – критическая оценка соответствия ответов бота культурным нормам (с учётом ограничений ИИ, выявленных И. Кечкес и Х. Динь) [10, с. 392];
5. Обсуждение в малых группах – обмен стратегиями;
6. Оценка и самооценка степени сформированности эмотивной компетенции.

Закключение. Проведённое исследование позволяет сформулировать ряд выводов. Во-первых, при кажущейся близости британской и французской культур, обнаруживаются существенные различия в способах вербализации эмоций: британская культура тяготеет к сдержанности и косвенным речевым актам, французская – к экспрессивности и абстрактной эмоциональной номинации. Во-вторых, современные исследователи подтверждают потенциал чат-ботов для развития эмотивной компетенции, но указывают на их ограничения, такие как «эмоциональная пустота» и «культурная предвзятость» [9, с. 4-5]. На основе выборки из 10000 ответов ChatGPT, учёные рекомендуют осторожное использование ИИ в обучении межкультурной прагматике [10, с. 370]. В-третьих, разработанная методика включает пять моделей использования чат-ботов и поэтапную систему работы, интегрирующую технологии ИИ в традиционное обучение с учётом выявленных ограничений и рекомендаций к применению ИИ при обязательном методическом сопровождении.

Таким образом, формирование эмотивной компетенции будущих лингвистов при обучении британскому варианту английского и французскому языкам с использованием чат-ботов представляется перспективным направлением при условии сбалансированного подхода, сочетающего технологические инновации с традиционными методами преподавания и критической оценкой ответов ИИ. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической апробацией предложенной методики и разработкой критериев оценки эмотивной компетенции.

Список литературы

1. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций : монография / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – С. 287–327.
2. Гарбуз, Ю. А. Значение эмотивов в английском вербальном коммуникативном поведении и особенности их перевода : дипломная работа / Ю. А. Гарбуз. – Минск : БГУ, 2018. – С. 15–24.

3. Сысоев, П. В. Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов, Д. О. Сорокин // Вестник Московского университета. Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – Т. 26. – № 3. – С. 46–59.
4. Сысоев, П. В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 1. – С. 66–72.
5. Лютая, В. И. Применение чат-ботов в обучении стратегиям вежливости китайского и английского языков / В. И. Лютая // Научные исследования XXI века. – 2025. – № 6 (38). – С. 184–187.
6. Седых, А. П. Эмоции и особенности их вербализации в русском и французском языках / А. П. Седых, Ж. Багана, Л. П. Костогладова // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2008. – № 1. – С. 44–50.
7. Сорокина, Ю. С. Эмоционально-оценочные коммуникемы сквозь призму французского коммуникативного поведения / Ю. С. Сорокина // Актуальные вопросы лингвистики в современном профессионально-коммуникативном пространстве : материалы VIII Междунар. молодежной науч.-практ. конф., г. Омск, 23 апр. 2019 г. / Омск. гос. техн. ун-т ; редкол.: С. В. Буренкова, Т. А. Винникова, А. М. Клёстер, М. А. Гросс. – Омск, 2019. – С. 62–66.
8. Федяева, Е. В. Об интенсификации высказывания в этнокультурном ракурсе / Е. В. Федяева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 6 (48). – Ч. 2. – С. 195–198.
9. Godwin-Jones, R. Profiling learners' affective engagement: Emotion AI, intercultural pragmatics, and language learning / R. Godwin-Jones // Language Learning & Technology. – 2026. – Vol. 3. – № 2. – P. 1–22.
10. Kecskés, I. ChatGPT for intercultural pragmatic learning? potentially, but not yet / I. Kecskés, H. Dinh // Intercultural Pragmatics. – 2025. – Vol. 22. – № 2. – P. 369–397.

FORMATION OF THE EMOTIVE COMPETENCE OF FUTURE LINGUISTS IN TEACHING THE BRITISH ENGLISH AND FRENCH USING CHATBOTS

*Bryxina I.E., Lyutaya V. I.
Tambov, Russia
Derzhavin Tambov State University*

Summary. *The article discusses chatbots as a tool for the formation of emotive competence. The communicative patterns of native speakers of British English and French are compared. Chatbot application models are being developed.*

Key words: *emotive competence; British English; French; chatbot.*

УДК 378.016:808- 057.875:811.111:004.8

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ИИ

*Брыксина И. Е., Перехода Д. С.
Тамбов, Российская Федерация
Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина*

Аннотация. *В статье предложена система методических приёмов применения генеративного ИИ для развития устной речи лингвистов. Обоснован переход от парадигмы контроля к тьюторингу в цифровой среде.*

Ключевые слова: *цифровая лингводидактика, устная речь, искусственный интеллект, методика преподавания иностранных языков.*

В условиях современного рынка труда к выпускникам лингвистических направлений предъявляются требования не только к теоретическому знанию системы английского языка и ее аспектов в общем, но и к свободному владению устной коммуникацией на иностранном языке в режиме реального времени. На сформированный студентами навык спонтанного говорения опираются многие виды профессиональной деятельности: устный последовательный перевод, педагогическое общение. Традиционная система обучения языкам, направленная на аудиторное изучение, не способна обеспечить необходимую степень беглости говорения, так как занятия ограничены временными рамками и часто сводят практику устной речи к воспроизведению заученных диалогов. Как показало лонгитюдное исследо-

вание Гулова и др. (2026), проблема развития устной речи у студентов-лингвистов усугубляется расхождением между результатами ЕГЭ и реальной спонтанной речью: «школьники не взаимодействуют друг с другом, по сути, находясь в режиме монологического высказывания, не получают спонтанные вопросы и никак не проявляют навыки импровизационной речи» [1, с. 102]. При этом именно говорение демонстрирует наибольший потенциал развития при целенаправленной практике (Cohen's $d = 0,97$) [1, с. 101]. Соответственно, данная система обучения требует корректировки в целях улучшения обучения устной коммуникации на иностранном языке.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью поиска новых методических решений в рамках цифровой лингводидактики. Как отмечает М. Н. Евстигнеев, цифровая дидактика предоставляет новые возможности для создания эффективной образовательной среды [2; с. 316]. Несмотря на то, что с годами технический арсенал искусственного интеллекта (далее – ИИ) стремительно расширяется вследствие появления нейросетей с поддержкой естественного голосового диалога, методика обучения иностранным языкам пока не располагает устоявшейся системой дидактических приёмов для интеграции цифровых новшеств в повседневный учебный процесс. Следовательно, наблюдается разрыв между технологическими возможностями и педагогическим дизайном.

Цель статьи — предложить и теоретически обосновать систему методических приёмов развития устной речи студентов-лингвистов на базе технологий искусственного интеллекта, соответствующих принципам мультимодального обучения.

Материал и методы. В процессе работы мы использовали следующие методы исследования: а) критический анализ научно-методической литературы по указанной теме; б) функционально-дидактическая классификация ИИ-инструментов для развития устной речи; в) теоретическое моделирование методических приёмов работы с генеративным ИИ.

Результаты и их обсуждение. Проанализировав все условия, необходимые для формирования активных навыков говорения, мы считаем наиболее важными: снижение аффективного фильтра за счёт анонимного общения с ИИ; персонализированную отработку фонетических ошибок; ролевую имитацию профессиональных ситуаций для переводчиков; прагматический анализ диалога (вежливость, табу, тайминг). Указанные условия реализуются через модель «ИИ-тьюторинга», где преподаватель выступает менеджером образовательной среды.

Специфика направления «цифровая лингводидактика» требует рассмотрения методов не как исследовательских процедур, а как педагогических инструментов и тактик преподавания. Для начала охарактеризуем технологическую базу и сформулируем вытекающие из неё методические подходы.

Современные ИИ-решения, применимые для развития навыка беглого говорения, будет целесообразно разделить на три функциональные группы в зависимости от их дидактической задачи:

1. Референциальные анализаторы произношения. К ним относятся специализированные приложения (например, ELSA Speak и аналоги), использующие машинное обучение для распознавания и оценки фонетической точности. Их ключевая ценность состоит в присутствии в них возможности визуализировать звуковую волну и указать студенту на конкретный звук или интонационный контур, требующий коррекции. Так, приложение ELSASpeak направлено на поставление и/или корректировку произношения в американском английском; внедренный в приложение искусственный интеллект анализирует слова и предложения, произнесенные студентом, и указывает на совершенные ошибки. Большим минусом анализаторов произношения является их узконаправленность, так как зачастую они помогают поставить произношение на английском либо могут проанализировать речь студента на какие-либо фонетические или прочие ошибки, но не способны поддержать диалог и создать эффект взаимного общения в процессе использования такой нейросети. Но несмотря на указанную узкую направленность работы подобных приложений, в своей области работы они крайне полезны и компетентно выполняют свою работу: к примеру, мобильное приложение ELSASpeak позволяет отработать фонетический аспект языка вплоть до произношения отдельных звуков с анализом того, что было произнесено пользователем, а также имеет функцию подробного анализа речи студента по критериям международных экзаменов, определяющих уровень английского языка, таких как IELTS.

2. Генеративные диалоговые агенты (чат-боты с голосовым интерфейсом). Это наиболее мощный пласт инструментов, представленный платформами по типу ChatGPT (Advanced Voice Mode) или Character.AI. Они способны поддерживать неподготовленный диалог, имитируя носителя языка с заданными параметрами (акцент, темп речи, социальная роль). Кроме того, как и анализаторы произношения, подобные платформы точно так же способны предоставлять обратную связь, анализируя сказанное пользователем в диалоге. Из недостатков данных платформ для отработки устного английского языка можно выделить отсутствие постоянного бесплатного доступа к платформе (ChatGPT) либо ограниченность времени пользования нейросетью в день (Character.AI), что мешает активному пользованию подобными системами в образовательных целях. Однако чат-боты имеют весомое преимущество на фоне других ИИ-инструментов для развития устной речи на иностранном языке: оптимизировать подобного чат-бота под определенный уровень языка, выставить ему требования и дать рекомендации по используемой интонации и лексике (к примеру, соблюдение формального тона в диалоге), а также возможность оптимизации речи чат-бота под нужные цели: так, возможно внедрение элементов ролевой игры в устный диалог с нейросетью.

3. Среды иммерсивного погружения. Комплексные платформы виртуальной реальности (VR) с ИИ-персонажами, где устная речь становится инструментом выполнения конкретных действий. Однако ввиду меньшей доступности VR-оборудования в целом и в особенности в России, а также малой осведомленности о возможности подобных ИИ-моделей, в особенности в устной коммуникации на английском языке, в статье фокус стоит на более доступных средствах, описанных в предыдущих пунктах списка.

Опираясь на функционал описанных инструментов, можно выдвинуть несколько методических приёмов, образующих модель «ИИ-тьюторинга». При этом важно учитывать, что цифровая дидактика основывается на традиционных принципах обучения, но расширяет их за счёт цифровых технологий [2; с. 317].

Метод 1. «Цифровая речевая разминка»

Студент загружает в ИИ-анализатор образец своей спонтанной речи по определенной теме. Алгоритм не просто выставляет балл, а выделяет проблемные участки (неправильные гласные, сбои ритма и так далее). Далее по запросу, включающему обратную связь по говорению студента, ИИ генерирует индивидуальные предложения, скороговорки и микротексты, насыщенные именно теми звукосочетаниями, которые вызывают у конкретного студента трудности. Для этапа генерации высок шанс необходимости перехода от приложения-анализатора к голосовому чат-боту, так как нейросети, ориентированные на ответ на запросы пользователя, имеют такое преимущество, как качественный анализ текстов и документов. Трудность данной техники состоит в том, что чат-боты, основанные на ответах на «промпты», нуждаются в четкой постановке требований при генерации типовых заданий, так как нейросети, отвечающие на запросы пользователя, крайне исполнительны и в большинстве случаев неудовлетворительный ответ чат-бота – это вина неумения составлять запросы пользователя нейросетью, а не недостаточностью ее информационной базы.

Метод 2. «Мультимодальная дискуссия»

Этот метод использует возможности исключительно голосового чат-бота. Для реализации подобного необходимо составить подробный промпт для чат-бота, учитывающий уровень владения языком студента, тему диалога. Студент также получает роль (например, «Вы — сторонник глобализации») и вступает в устную дискуссию с ИИ. Принципиальное отличие от человеческого общения — наличие параллельного канала обратной связи: в промпте, предоставляемом чат-боту, дополнительно указывается такое требование, как в паузе между репликами предоставление студенту визуальных подсказок для диалога по данной теме, к примеру, предложение использовать те или иные речевые клише. Такой метод реализует принцип мультимодальности, снимая часть когнитивной нагрузки с рабочей памяти студента.

Метод 3. «Ролевой тренажёр переводчика»

Следующий метод является весьма узконаправленным, так как предполагаемыми его пользователями являются лингвисты-переводчики. С помощью детализированного промпта ИИ настраивается на роль моновычного заказчика или спикера конференции. Задача студента — осуществить устный абзачный либо фразовый перевод или пересказ услышанного. Ключевая методическая ценность: из-за гибкости следования промптам чат-ботов ИИ можно запрограм-

мировать на типичные трудности носителя — быстрый темп речи, специфический акцент (диалект шотландского или сингапурского английского) или употребление узкопрофессиональной лексики, что позволяет отрабатывать навык в стрессовой, но контролируемой среде.

Метод 4. «Ретроспективный анализ прагматики»

Подобный метод по большей части требует самостоятельной работы студента, так как от студента требуется сделать выводы на основе обратной связи от нейросети. Данный подход соотносится со стратегиями метакогнитивного скаффолдинга, которые, как указывает Титова, помогают студентам осознавать, контролировать и регулировать свои когнитивные процессы в обучении [3; с. 93]. Так, студент-лингвист ведет диалог с чат-ботом, предварительно запрограммированным на роль носителя английского языка в определенной бытовой или иного рода ситуации. После завершения диалога с ИИ студент получает не грамматический, а прагматический разбор речи. То есть, ИИ-ассистент формирует отчет, в котором указано, как часто студент использовал маркеры вежливости, не нарушил ли он культурные табу, уложился ли в отведенный для ответа временной лимит. Такой метод переносит фокус с «языковой правильности» на «коммуникативную уместность», позволяя студентам с большей легкостью развивать межкультурные компетенции.

Поскольку данная работа носит теоретико-проективный характер, стоит описать прогнозируемые методические эффекты и обсудить их значимость для преодоления классических барьеров обучения говорению на английском языке.

1. Решение проблемы «языкового барьера» через анонимность

Традиционно одним из главных тормозов развития устной речи является аффективный фильтр — страх ошибки перед группой или преподавателем. Предлагаемые методы, и в первую очередь «Мультимодальная дискуссия» и «Ролевой тренажёр», переводят общение из плоскости «человек – человек» в плоскость «человек – машина». Это создаёт психологически безопасную среду, в которой студент вряд ли будет так сильно бояться быть наказанным либо осмеянным за ошибки в речи или произношении. В отличие от простой записи на диктофон, наличие живого отклика ИИ сохраняет ощущение реальной коммуникации, что формирует условный рефлекс говорения без излишней тревоги. Студент получает возможность совершить «право на ошибку» столько раз, сколько необходимо для автоматизации навыка говорения на английском языке. После практики с чат-ботом студент сможет коммуницировать и с реальными людьми без больших сложностей, так как будет уверен в своих навыках и возможностях.

2. Персонализация и преодоление «эффекта плато»

На уровне B1–B2 многие люди, изучающие английский язык, в том числе лингвисты сталкиваются с «эффектом плато», когда прогресс в устной речи останавливается из-за игнорирования индивидуальных ошибок. Метод «Цифровой речевой разминки» заменяет общую и быструю отработку фонетики точечным анализом. Такой подход согласуется с идеей персонализированного анализа: учителя могут использовать анализ данных для формулирования соответствующих планов обучения и предоставления классифицированного руководства для студентов разных уровней [4; с. 172]. «Вследствие стремительного развития технологий искусственного интеллекта, приближающихся к уровню, сопоставимому с человеческим, необходимо задуматься о возможности пересмотра рамки компетенций обучающихся английскому языку и стратегий их формирования в учебном процессе» [5; с. 177]. Обсуждение результатов показывает, что автоматическое выявление ограниченного набора устойчивых ошибок и генерация упражнений на тренировку под указанные ошибки делает процесс обучения более эффективным, так как исключает работу над уже усвоенным материалом и дает новые, более сложные наборы заданий для студентов.

3. Развитие дискурсивной гибкости и автономии

Метод «Ретроспективного анализа прагматики», являющийся методом, наиболее близким к самостоятельному обучению, переводит студента с позиции объекта обучения в позицию исследователя собственной речи. Развитие навыков устной речи перестаёт быть задачей «сказать без грамматических ошибок» и трансформируется в задачу «достичь коммуникативной цели». Обсуждение этого метода показывает его соответствие принципам обучения на протяжении всей жизни: студент учится рефлексировать над сказанным, что является краеугольным камнем языковой зрелости переводчика.

4. Синтез аудиального и визуального каналов восприятия

В контексте мультимедийных технологий обучения важнейшим результатом применения описанных методов является мультимодальная интеграция. Когда студент слышит речь ИИ и одновременно видит текстовые опоры (ключевые слова, грамматические схемы), в его головном мозге активизируются различные отделы когнитивной системы. Обсуждение этого аспекта позволяет утверждать, что ИИ-обучение способствует переходу количества устной практики в качество за счёт более прочного закрепления новой лексики по определенным темам для дискурса, речевых шаблонов и клише в долговременной памяти.

Искусственный интеллект в цифровой лингводидактике выступает сегодня не как развлечение или дань моде, а как мощный катализатор развития устной речи, способный восполнить дефицит разговорной практики. Предложенные в статье методы образуют целостную методическую систему, в которой ИИ выполняет роль неутомимого тьютора-носителя языка, для безостановочной работы которого требуется лишь модифицировать чат-бота для выполнения студентом определенных заданий.

Заключение. Мультимедийные технологии обучения и ИИ не отменяют роль преподавателя в изучении английского языка, а видоизменяют её. Педагог становится менеджером обучающей среды: он проектирует сценарии для чат-ботов, настраивает параметры сложности диалога и учит студентов извлекать максимум пользы из взаимодействия с машиной. Внедрение предложенных в статье методов может позволить сместить наибольший акцент обучения английскому языку с пассивного запоминания лексики и правил на активное, осмысленное говорение. Для студентов-лингвистов это означает не только повышение беглости речи, но и формирование профессиональной рефлексии — умения анализировать не только форму, но и прагматическое содержание высказывания.

Список литературы

1. Гулов, А.П. Влияние ИИ-инструментов на развитие иноязычных речевых умений и цифровой компетентности: лонгитюдное исследование и матрица оценивания / А.П. Гулов, Н.О. Юдин, М.А.Чигашева, О.В.Принципиалова, В.В. Селезнева // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35. – № 4. – С. 90–113.
2. Евстигнеев, М.Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта / М.Н. Евстигнеев // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29. – № 2. – С. 309–323.
3. Титова, С.В. Интеллектуальные системы обучения для персонализации и адаптации языковых курсов / С.В. Титова // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27. – № 4. – С. 84–99.
4. Ма, В. Научное обучение с помощью ИИ для улучшения практики преподавания английского языка / В. Ма // Обучение языкам в эпоху интеллектуальных технологий: вызовы и перспективы : Материалы XXIX Международной научно-практической конференции, Самара, 22 марта 2024 г. – Самара : Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 2024. – С. 167–174.
5. Жаркова, И. Д. Формирование компетенций обучающихся на уроках английского языка в контексте развития технологий ИИ / И. Д. Жаркова // Иноязычное образование в эпоху перемен: проблемы и перспективы- : материалы IV научно-практической студенческой конференции, Москва, 24–26 февр. 2026 г. – Москва : [б.и], 2026. – С. 177–180.

DEVELOPING ENGLISH SPEAKING SKILLS OF LINGUISTICS STUDENTS THROUGH AI

*Perekhoda D. S., Bryxina I. E.
Tambov, Russia
Derzhavin Tambov State University*

Abstract. *The article proposes a system of methodological techniques for applying generative AI to develop linguists' speaking skills. The shift from the control paradigm to AI tutoring in the digital environment is substantiated.*

Keywords: *digital linguodidactics, speaking skills, artificial intelligence, foreign language teaching methodology.*

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Буланкина Н. Е.
Новосибирск, Российская Федерация
НИПКиПРО

Аннотация. Актуальность искомой проблемы обусловлена систематизацией существующих подходов к решению задач модерации безопасной коммуникативной среды взаимодействия непосредственных участников образовательного процесса как языковых личностей, личностей высокой языковой и речевой культуры.

Ключевые слова: образовательное событие, непрерывное профессиональное образование педагога.

Введение. Авторская методологическая серия из девяти книг Е. И. Пассова – пример актуализации различных аспектов развития отечественного образования в целом. Это и *интеграция, и гуманизация, духовно-нравственное воспитание, образованность, воспитанность и ответственность, учитель и ученик, технология и критериальная база оценки образовательных результатов* [11; 12]. Перечисленные концепты, как никогда, остаются актуальными и требуют, несомненно, тщательного осмысления и продвижения в теорию и практическую деятельность педагогов [4; 6; 8; 9; 13; 15].

Наряду с этим исследователь оставил нам оригинальную концептуализацию идей совершенствования иноязычного образования в эпоху кардинальной смены образовательной парадигмы [11; 12]. Для профессора Пассова Е. И. вопросы разработки новой методики как науки представляют особый интерес. А потому в фокусе его исследовательской деятельности оказались такие концепты, как *целевая установка, содержание предметной области «Иностранные языки», принципы, система приемов и арсенал упражнений, способствующих реализации организационно-педагогических и методических условий повышения качества преподавания иностранных языков как средства освоения поликультур и поликультурного развития личности* [12]. При этом ученый, отвечая на вопросы критикам (см.: Раздел «Бумеранг возвращается» в 4 книге), смело вступает в полемику и отстаивает свою точку зрения относительно значимости аналитики как условия развития методики как науки. Одновременно ученый выдвинул тезис об аналитике как неперемennom условии развития методической науки и практики. В частности, в исследовательском поле методологии Пассова Е. И. сохраняются вопросы нейтрализации проблемных лакун формирования индивидуальности обучающихся [12].

В одной из своих последних работ, в седьмой книге из десяти по вопросам *«Теория методики: прием как единица теории и технологии»* (Липецк, 2014. 656с.), Ефим Израилевич предлагает свое видение мировоззренческих аспектов иноязычного образования. Именно в пространстве формирования коммуникативной мотивации (КМ) субъектов образовательного процесса [12]. Находя положительный отклик и дальнейшую реализацию при использовании учебной и учебно-методической литературы Липецкой школы Е. И. Пассова, российские педагоги-практики продолжают системную работу по актуализации идей ученого. Это касается идей о «контексте деятельности и его роли в создании коммуникативной мотивации (КМ)», о «роли эмоционально-чувственной сферы в создании КМ», об «учете мировоззрения как условия создания КМ», а также о «статусе личности и КМ» в аспекте культивирования исследовательской функции учителя [11; 12].

В свете изложенного *цель данной статьи* заключается не только в тиражировании и продвижении идей ученого-исследователя, но и в попытке их концептуализации в рамках выделенных векторов развития его теоретических положений относительно личностного развития современного учителя в системе непрерывного профессионального образования.

Материалы и методы. Неоднократно, за прошедшие годы (с 2014 г.), обращаясь к трудам Ефима Израилевича Пассова, рассматриваем некоторые наиболее значимые концепты с точки зрения *формирования методологической культуры* современного учителя, его *методологической готовности к созданию условий* для функционирования безопасного информационно-образовательного пространства [1; 4; 8; 14]. Причем в фокусе внимания Ефима Израилевича Пассова актуальные концепты из книг, посвященные наиболее проблемной стороне современ-

ного образования в целом. Это и вопросы становления личности, и целенаправленное формирование структуры личности, для которой Любовь к Родине и Чувство товарищества, как доказывает Ефим Израилевич в своей монографии, способствуют развитию «потребности высказаться» [11, с. 251–252].

Потребность высказаться появляется в результате сравнения поступка (собственного или чужого) или какого-нибудь события с этическим идеалом (долгом личности). Если поступок совпадает с моральными установками личности, то возникают положительные эмоциональные состояния, приводящие к потребности одобрить, похвалить, поздравить, поблагодарить, пожелать, рекомендовать другим. Если совпадения не наблюдаются, отрицательные эмоциональные состояния проявляются в желании покриковать, опровергнуть, возразить, осудить, пристыдить, протестовать, оспорить и т.д.» [11, с. 253]. Именно в этом методологическом направлении и призвана работать теория Е. И. Пассова относительно личностного развития педагога, концептуализации которой и посвящено искомое исследование.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования представлены в формате концептуализации основных положений личностного развития педагога. Обращение к перечисленным выше вопросам и системный взгляд в рамках отечественной методики преподавания иностранных языков всегда привлекал и продолжает привлекать и педагогов-исследователей, и педагогов-практиков в силу ряда причин. И прежде всего в свете разработки концепции лингво/статуса личности (СЛ) и коммуникативной мотивации (КМ) [11, с. 253], как фокус личностного развития и совершенствования, в основании которых стремление к самоопределению и самореализации [2; 3; 7; 9; 10; 14].

Вектор развития 1. Данный аспект исследовательской программы интересует сотрудников кафедры иноязычного образования, которые не один год разрабатывают и культивируют совместно с коллегами, педагогами-практиками, *ценностную модель* безопасной коммуникативной среды в целях культурного самоопределения и языковой самореализации личности обучающихся в условиях непрерывного иноязычного образования [1; 3; 5]. Индивидуальной готовности педагога к исследованию коммуникативной среды. О личности, индивидуальности и автономности человека, обучающегося и обучающего, в широком философском, теоретико-методологическом, психолого-педагогическом аспекте написано немало (А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, А. А. Смирнов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, И. А. Зимняя, А. Г. Асмолов и многие другие) [11, с. 253]. А потому нельзя не согласиться с профессором Пассовым Е. И. относительно статуса личности в самом общем понимании, как «положение личности в группе». Целесообразность учета данного компонента диктуется, по крайней мере, следующими двумя обстоятельствами. Индивидуальность человека может проявляться и развиваться только в социуме, в коллективе. Игнорирование положения, занимаемого учеником в группе, речевом коллективе, очень часто выступает фактором, блокирующим проявление всех других компонентов личностной подструктуры в плане их влияния на создание коммуникативной мотивации» [11, с. 255].

Вектор развития 2. Для осмысления предлагаем два принципиально важных методологических положения ценностной модели формирования коммуникативной мотивации. *Первое концептуальное положение* касается того, что «только в коллективе индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода»; «группа как сфера выявления возможностей личности, проявления ее индивидуальности. А потому «для обучения иноязычной речевой деятельности» [3, с. 256] необходимо взаимодействие с другими людьми. *Второе принципиальное положение* касается индивидуальности, которая проявляется через «заинтересованный, неформальный, искренний уровень общения, общения на уровне внутреннего «Я». Она зависит и от «места, занимаемого учеником в системе сложившихся межличностных отношений, от исполняемой внутригрупповой роли, от свойств личности и их места на шкале принятых ценностей, от уровня самооценки, групповой оценки и т.д.» [3, с. 256].

Вектор развития 3. Предложенные выше положения начинают функционировать при условии, что учитель иностранного языка предусматривает «специальные меры, стимулирующие «подключение компонентов личностной подструктуры, питающих речевую деятельность ученика» [3, с. 256]. Наряду с этим осуществляет речевое партнерство «с учетом статуса личности учеников», индивидуализируя «свои контакты с учениками и контакты учеников друг с другом» [3, с. 257]. А потому вслед за Пассовым Е. И. утверждаем, что в основе методологии исследования факторов и

условий создания безопасной коммуникативной среды взаимодействия лежит необходимость развития статуса личности коммуникатора, его лингвостатуса в группе, в основе которого мировоззренческая составляющая [1, с. 253]. При этом «Мировоззрение есть «совокупность принципов, взглядов, убеждений, определяющих направление деятельности и отношение к действительности отдельного человека, социальной группы, класса общества в целом». Без знания мировоззрения, убеждений человека трудно говорить о направленности его личности [3, с. 253]. И продолжая, Ефим Израилевич, ссылаясь на психологов Л. И.Божович, Я. В.Благонадежину, П. М.Якобсона, утверждает: «Значимость мировоззрения в качестве особого компонента личности объясняется тем, что если каждый другой компонент определяет как бы «ситуативную направленность», то мировоззрение фиксирует «сверхситуативную целостность личности» (термин А. Кречмера), ее внутреннюю жизненную позицию [3, с. 253].

Заключение. Искомая концептуализация в рамках специально разработанной автором статьи *системы развивающих ситуаций* в пространстве уникального по содержанию и форме фрейма *«Методическая характеристика класса (МХК) как инструмента управления процессом индивидуализации»* становится для педагога-практика «золотым ключиком» к формированию собственной исследовательской функции в рамках непрерывного профессионального роста. Искомый фрейм снабжен не только системой ситуаций, но и реализует ценностно-деятельностный подход к обеспечению условий позитивной коммуникативной мотивации. В качестве *методологических посылов* широкий круг идей ученого находит отражение в работе автора данного опуса в системе профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов [1; 3; 5]. С особой тщательностью Ефимом Израилевичем проработаны способы приобщения человека к реальной культуре через объективные гуманитарные практики, в основании которых системный подход как способ персонификации образовательного процесса через «аутентичную коммуникацию в речевом коллективе» [1, с. 255–256] и личностную индивидуализацию. При этом «личностная индивидуализация предполагает заинтересованный, неформальный, искренний уровень общения на уровне внутреннего «Я» [1, с. 255–256]. А потому приоритетные концепты из серии книг Ефима Израилевича Пассова «Методика как наука» системно находят использование на практических занятиях с учителями гуманитарного цикла для определения векторов личностного и профессионального развития. Став отправной точкой при осмыслении *ведущих векторов развития* образа поликультурной картины мира педагога как наставника, требуется акцентуация на полифункциональности его деятельностной составляющей как одного из факторов создания безопасной поликультурной среды.

Список литературы

1. Буланкина, Н. Е. Культурное самоопределение личности в поликультурном мире новых вызовов и новой ответственности педагога-наставника / Н. Е. Буланкина // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2023. – № 4(64). – С. 62–72.
2. Буланкина Н. Е., Егорова Е. В. Феномен интеллекта в современном научном знании. Монография. / Н. Е.Буланкина, Е. В.Егорова. – Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2025. – 203 с.
3. Буланкина Н. Е. Полиязыковая концептосфера современного педагога. Монография / Н. Е. Буланкина. – Новосибирск. Изд - во НИПКиПРО, 2009. – 130 с.
4. Буланкина, Н. Е. Поликультурное развитие личности педагога-наставника как ценность: проблемы, решения, перспективы / Н. Е. Буланкина // Психология образования в пространстве. – 2025. – № 3(71). – С. 63–70.
5. Буланкина, Н. Е. Лингвостатус личности как проблемный феномен отечественного образования / Н. Е. Буланкина, З. Н. Никитенко // Сибирский учитель. – 2025. – № 3(160). – С. 5–11.
6. Кудинов, С. И. Особенности профессиональной самореализации начинающих педагогов с разным уровнем социального интеллекта / С. И. Кудинов, В. С. Кудинов, С. С. Кудинова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2025. – № 1(69). – С. 31–41.
7. Крикунов, А. Е. Неаффирмативная теория образования: философия образования и аналитика Bildung в современной общей педагогике / А. Е. Крикунов // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2025. – № 1(69). – С. 103–110.
8. Нелюбов, С. А., Буланкина Н. Е. Актуальные аспекты совершенствования методологии исследования проблемы поликультурного развития личности / С. А. Нелюбов, Н. Е. Буланкина // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 4. – С. 7–18.
9. Никифорова, С. Н. Особенности развития эмоционально-личностной сферы подростков 12–16 лет, включенных в различные субкультуры / С. Н. Никифорова, И. В. Грига // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2025. – № 2 (70). – С. 25–33.

10. Теоретические и методологические подходы к сущности профессионального самоопределения в психолого-педагогических и научно-методических исследованиях / И. В. Шимлина, Н. В. Кандалинцева, Н. В. Ионова, Е. И. Рябцев // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 4. – С. 146–161.

11. Пассов Е. И. Терминосистема методики как теории и технологии иноязычного образования. – Книга 9. Серия «Методика как наука»./Е. И.Пассов. – Елец, ООО «Типография», 2016. – 735 с.

12. Пассов, Е. И. Теория методики: прием как единица теории и технологии / Е. И.Пассов. – Книга 7. Липецк, 2014. – 656 с.

13. Психолого-педагогические основы патриотического воспитания в современном музыкальном образовании в России и Китае / С. И. Кудинов, О. Б. Михайлова, С. С. Кудинов [и др.] // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2023. – № 4(64). – С. 97–106.

14. Пузанов, А. П. Дискурс «потока» в иноязычном образовании / А. П. Пузанов // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2025. – № 2(70). – С. 133–141.

15. Щербатых, С. В. Педагогические сообщества как ресурс профессионального развития современного учителя / С. В. Щербатых, О. А. Рагожина / Психология образования в поликультурном пространстве. – 2023. – № 4(64). – С. 146–153.

CONCEPT OF COMMUNICATION ORIENTED PERSONALITY DEVELOPMENT OF EDUCATOR

*Bulankina N. E.
Novosibirsk, Russia, NIPKiPRO*

Abstract. Problem statement concerns the status of topicality of system approaches to the actual issues of moderation for security of communication spaces of interaction of the participants of educational process as linguistic personalities – human beings of high language and speech culture.

Key words: educational event, recurrent professional education of a pedagogue

УДК 811.161.1'37(075.8)

ПРОЗВИЩА ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА М. ПЕТРОСЯН «ДОМ, В КОТОРОМ...» И ВОЗМОЖНОСТИ СОХРАНЕНИЯ ИХ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РОМАНА С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ

*Вардомацкий Л. М., Коваленко К. И.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова*

Аннотация. В работе рассматриваются именования основных героев романа М. Петросян «Дом, в котором...», их семантические и функциональные особенности, позволяющие представить такие номинации не только как средство собственно называния героя, но и как способ его социально-культурной индивидуализации, а также возможности и способы аутентичной передачи социокультурного содержания прозвищ персонажей художественного произведения средствами английского языка.

Ключевые слова: имя собственное, прозвище, система ценностей, социокультурный код, перевод.

Введение. Самобытность культуры каждого народа раскрывается через язык в широком понимании значения этого понятия, и прежде всего, конечно, через различные лексические формы, в которых зафиксированы образы познаваемых предметов и явлений. Ю. М. Лотман предложил рассматривать культуру как «негенетическую» память, передаваемую языком. Такой подход дал возможность изучать язык как самостоятельную систему, способную репрезентировать национально-культурный компонент посредством лексических единиц [1, с. 8]. Именно культурно-маркированное слово выполняет роль навигатора. Оно задает систему ценностей, представлений и оценок, в которых человек воспринимает мир, строит свое поведение и осмысливает собственный опыт. Поэтому изучение различных групп словарного состава языка под углом зрения лингвокультурологии и сопоставительный анализ исследуемых единиц в языках, представляющих разные социокультурные традиции, позволяет выявить глубинные различия национальных картин мира. И в этом несомненная актуальность исследований, проводимых сегодня в этом направлении.

Цель исследования – выявить семантические и функциональные особенности прозвищ персонажей романа М. Петросян «Дом, в котором...» и определить степень социокультурной аутентичности их передачи средствами английского языка в переводном варианте произведения.

Материалы и методы. Материалом для настоящего исследования послужили 142 прозвища персонажей романа М. Петросян «Дом, в котором...» [2], а также его перевода на английский язык, выполненного Ю. Мачкасовым и получившего в переводе названия *"The Gray House"* [3].

Результаты и их обсуждение. Роман Мариам Петросян «Дом, в котором...» выделяется на фоне современной отечественной прозы не только своим объемом и сложной композицией, но и уникальной системой именования персонажей. Произведение изобилует действующими лицами. Каждый персонаж, будь то воспитанник Дома или взрослый обитатель, обладает своим собственным прозвищем. Именно они, по задумке автора, становятся ключом к пониманию внутреннего мира персонажей и структуры самого Дома. Причем прозвища героев – это результат жизненного опыта и взаимоотношений самих обитателей Дома, которые «имеют привычку» наделять друг друга особыми именами, беря за основу одну из ярких и характерных черт: *«Дать прозвище кому-либо в Доме было легко. Ночью пройти по коридору, выбрать подходящее место на стене и, подсвечивая фонариком или вслепую, написать то, что нужно, так, чтобы надпись не очень бросалась в глаза. Прозвища могли забыть и закрасить чем угодно, могли принять и начать им пользоваться»* [цит. по: 1, с. 284].

Каждое прозвище в таком случае становится ключом к пониманию сущности персонажа с точки зрения других обитателей Дома. А полифункциональность прозвищ позволяет автору не только идентифицировать персонажей, но и характеризовать их, выражать, отношение к ним других обитателей Дома, организовывать повествование и транслировать социокультурные смыслы, закодированные в таких словесных знаках. Именно благодаря этому прозвища становятся не просто способом именования, а ключом к пониманию внутреннего мира героев и структуры самого Дома, некоторыми обобщенными социокультурными кодами, выражающими внутренний мир героев как особой социальной среды со специфическим отражением своего взаимоотношения с внешним миром.

Как отмечает Г. В. Макович, «задача переводчика – декодировать пласты смыслов, которые в свернутом виде представляют антропонимы, сохранить инвариантный культурный смысл, позволяющий адекватно считывать образы, и в то же время передать авторские интенции, связанные со сдвигами классических смыслов, их игровой переработкой» [4, с.93]. Но передать иноязычному читателю, погруженному в другой культурно-исторический фон, всю полноту заложенных автором произведения-источника внутренних смыслов прозвищ – в этом часто непреодолимая сложность задачи переводчика.

Работая над переводом романа М. Петросян «Дом, в котором...» с русского языка на английский Ю. Мачкасов выбирает способ передачи русскоязычного прозвища средствами английского языка в зависимости от источника вторичной номинации.

Так, для группы прозвищ, соответствующих зооморфному источнику, наиболее продуктивным способом перевода имен собственных стало калькирование. Им передано 28 прозвищ: «Кролик» – *"Rabbit"*, «Морж» – *"Walrus"*, «Лось» – *"Elk"*, «Конь» – *"Horse"*, «Слон» – *"Elephant"*, «Волк» – *"Wolf"*, «Леопард» – *"Leopard"*, «Кабан» – *"Boar"*, «Завр» – *"Saurus"*, «Зебра» – *"Zebra"*, «Гиббон» – *"Gibbon"*, «Крыса» – *"Rat"*, «Овца» – *"Sheep"*, «Бурундук» – *"Chipmunk"*, «Мастодонт» – *"Mastodon"*, «Зубр» – *"Bison"*, «Дикобраз» – *"Porcupine"*, «Хомяк» – *"Hamster"*, «Сип» – *"Gyps"*, «Стервятник» – *"Vulture"*, «Дронг» – *"Dodo"*, «Кузнечик» – *"Grasshopper"*, «Муха» – *"Fly"*, «Бабочка» – *"Butterfly"*, «Акула» – *"Shark"*, «Гупи» – *"Guppy"*, «Ящер» – *"Raptor"*, «Краб» – *"Crab"*.

Прозвище «Длинный Кит» – *"Kit"* было передано при помощи соединения транскрипции и транслитерации.

Для передачи прозвища «Мартышка» – *"Monkey"* переводчик использует прием генерализации. Причем в этом случае осуществляется семантический сдвиг к более широкому родовому понятию, так как *"monkey"* обозначает обезьяну в целом, а не вид. Для носителя английского языка это понятие является базовым и немаркированным, в то время как использование точного эквивалента вида (*"guenon"*) было бы избыточным и стилистически неоправданным для прозвища.

Точно таким же образом переводчик поступил с прозвищем «Филин» – *"Owl"*. Если сохранять все родовидовые понятия, то слово «филин» следует перевести на английский язык как

"eagle owl". Однако переводчик предпочел заменить видовое понятие родовым, чтобы избежать смысловой перегрузки текста и сохранить его лаконичность.

А вот прозвище одного из персонажей «Москит» – *"Termite"* было передано с помощью функциональной замены. Это обусловлено географическими особенностями стран. Москиты, то есть комары, являются распространенными насекомыми на родине М. Петросян, в то время как на территории Северной Америки в таком большом количестве обитают не комары, а термиты, то есть муравьи. Функциональная замена была использована и при передаче прозвища «Дракон» – *"Lizard"*. В данном случае хорошим способом перевода прозвища послужило бы калькирование. Однако в романе уже фигурирует другой персонаж, «Македонский», которого автор называет Красным Драконом. Чтобы избежать путаницы и сохранить смысл текста, переводчик подбирает этому персонажу англоязычное прозвище *"Lizard"*. Это слово хоть и не является точным эквивалентом русскоязычного источника, но также называют одну из рептилий и органично вписывается в контекст.

В группе антропоморфных прозвищ основным способом их передачи при переводе текста романа на английский язык является калькирование: «Красавица» – *"Beauty"*, «Вонючка» – *"Stinker"*, «Блондинка» – *"Blondie"*, «Душенька» – *"Darling"*, «Рыжий» – *"Red"*, «Рыжая» – *"Ginger"*, «Белобрысый» – *"Blond"*, «Спортсмен» – *"Sportsman"*, «Шериф» – *"Sheriff"*, «Фокусник» – *"Magician"*, «Профессор» – *"Professor"*, «Курильщик» – *"Smoker"*, «Плакса» – *"Crybaby"*, «Хлюп» – *"Sniffle"*, «Писун» – *"Piddler"*, «Дорогуша» – *"Dearest"*, «Кошатница» – *"Catwoman"*, «Лопотун» – *"Splutter"*, «Соня» – *"Sleepy"*, «Копун» – *"Dawdler"*, «Псих» – *"Nutter"*, «Кусака» – *"Biter"*, «Мавр» – *"Moor"*, «Бедуинка» – *"Bedouinne"*, «Викинг» – *"Viking"*. Всего таким способом передаются 25 именовании.

В двух случаях при передаче прозвищ персонажей языковыми средствами английского языка переводчиком используется прием модуляции: «Сморчкач» – *"Booger"* и «Хохотун» – *"Ringer"*. В первом случае лексемой *"booger"* передается значение «сопли, козявки», чем подчеркивается факт того, что возникновение прозвища этого персонажа связано с его характеристикой как человека с постоянно заложенным носом, который часто сморкается. Во втором случае, номинация *"ring"* («звон»), соотносит англоязычного читателя с понятием «смех». В результате создается метафора, сравнивающая заразительный смех персонажа со звуком колокола.

Прозвище персонажа «Зануда» – *"Whiner"* передано с помощью функциональной замены. Однако в английском языке основное значение *"whiner"* – «нытик». И такой подбор английской лексической единицы несколько искажает ту психологическую характеристику персонажа, которая передавалась прозвищем «Зануда».

Поскольку оригинальные прозвища часто несут в себе особые историко- и социокультурные коды, при переводе художественного произведения на язык другой культуры и других традиций далеко не всегда удастся подобрать краткий, стилистически правильный аналог. Именно поэтому в последнем случае переводчик прибегает к подбору такого английского слова, семантическое значение которого не аутентично, но также связано с постоянным выражением недовольства. Это позволяет достичь аналогичного коммуникативного эффекта.

Путем функциональной замены передается и прозвище «Лорд», которое в английском варианте получило форму *"Noble"*. В случае с этим персонажем переводчик отказался от простого калькирования (*"lord"*) и выбрал вариант *"noble"*. Выбор этого слова позволяет передать ключевую характеристику персонажа, а именно его аристократизм и внутреннее благородство. В этом случае переводчик решил не ограничиваться формальным титулом героя.

Прозвище персонажа «Седой» в английском переводе передано с помощью целостного преобразования – *"Ancient"* (с англ. «древний»). Переводчик делает акцент не на прямой передаче имени, а на сюжетных особенностях романа. По мнению других героев, Седой пробыл в доме слишком долго и даже успел состариться. Это находит подтверждение в тексте произведения: «Седой был сам по себе. Он родился, вырос, и состарился на этом самом месте. Так думалось смотрящему на него и говорящему с ним» – *"Ancient was where he was. He had been born here, he grew up here, and he became ancient here. That was obvious to anyone looking at him and talking to him"* [2, с. 368].

А вот для англоязычной передачи прозвища «Разберусь» переводчик был вынужден прибегнуть к созданию неологизма – *"Dealwithit"*. За основу была взята идиоматическая фраза *"I will deal with it"* – «Я разберусь с этим», которая затем была подвергнута компрессии – со-

кращена до трех ключевых слов и скомпонована в единую лексическую единицу. Данный неологизм в целом сохраняет семантику исходного прозвища и имитирует его морфологическую особенность – глагольн форму будущего времени.

Для передачи прозвища «Тишеедешь» переводчик прибег к созданию неологизма, предложив в качестве семантического эквивалента созданное им английское слово *"Hastewasle"*. В английском языке есть несколько устойчивых выражений соответствующих русской поговорке «Тише едешь – дальше будешь». В данном случае за основу переводчиком была взята поговорка *"Haste makes waste"* («Спешка ведет к потерям»). После этого путем компрессии поговорка была сокращена до двух слов, а после объединена в одну языковую единицу. Это решение позволило переводчику не только не потерять оригинальный смысл прозвища, заложенный автором, но и сохранить саму его структуру.

Для группы прозвищ, восходящих к телесному коду, наиболее продуктивным способом перевода имен собственных стало калькирование. Таким образом средствами английского языка переданы 17 прозвищ: «Белобрюх» – *"Whitebelly"*, «Череп» – *"Skull"*, «Прыщ» – *"Zit"*, «Слепой» – *"Blind"*, «Сиамцы» – *"Siamese"*, «Генофонд» – *"Genepool"*, «Горбач» – *"Humpback"*, «Хромой» – *"Lame"*, «Кривоног» – *"Crookshank"*, «Гибрид» – *"Hybrid"*, «Ластолог» – *"Flipper"*, «Микроб» – *"Microbe"*, «Падалъ» – *"Carrion"*, «Мертвец» – *"Corpse"*, «Толстый» – *"Tubby"*, «Крошка» – *"Tiny"*, «Пузырь» – *"Bubble"*.

Для передачи прозвища персонажа «Родинка» – *"Spot"* переводчик выбирает прием генерализации, осуществляя сдвиг к более широкому понятию. Английское слово *"spot"* («точка») в контексте внешности человека может обозначать что угодно: пятно, прыщ, в том числе родинку. В данном случае переводчик сознательно отказался от конкретизации, что позволяет читателю самостоятельно интерпретировать внешнюю особенность персонажа.

Модуляция была использована для передачи прозвища «Волосач» – *"Woolly"*. В английском языке *"woolly"* имеет значение «покрытый шерстью», что обычно не свойственно для человека. Поэтому из передачи прозвища выводится факт того, что персонаж обладает большим количеством волос на теле. Метод модуляции был применен и для передачи в английском тексте прозвища «Ушан» – *"Ears"*. Придуманное М. Петросян прозвище формируется вокруг заметной черты персонажа – его больших ушей. В английском языке невозможно найти подходящий эквивалент такого слова. Поэтому переводчик передает основную характеристику персонажа через нейтральное слово *"ears"*, оставляя читателю более широкое поле для восприятия персонажа через его именование.

Заключение. Как видим, имя собственное в художественном произведении (и прозвище в первую очередь) представляет собой не просто средство идентификации и индивидуализации объекта, но и является важнейшим носителем социокультурной информации. Аккумулированной в прозвищах литературных персонажей социокультурный код позволяет автору создавать многомерность смыслов и отсылать читателя к широкому контексту фоновых знаний, что особенно важно учитывать при переводе художественного произведения на другой язык, кодирующий другую ментальность и другие социокультурные ценности.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 20260078 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Лотман, Ю. М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII–начало XIX века) / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство – СПб, 1994. – 399 с.
2. Петросян, М. Дом, в котором... (подарочное издание с илл.) / М. Петросян. – Москва : Лайвбук, 2017. – 976 с.
3. Petrosyan, M. The Gray House / M. Petrosyan. – Washington : AmazonCrossing, 2017. – 732 p.
4. Макович Г. В. Антропонимы как инструмент организации когнитивно-дискурсивного пространства в оригинальном тексте и переводе / Г. В. Макович // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – №3 (24). – С. 93–96.

NICKNAMES OF THE CHARACTERS IN M. PETROSYAN'S NOVEL "THE HOUSE IN WHICH..." AND THE POSSIBILITIES OF PRESERVING THEIR SOCIO-CULTURAL CONTENT WHEN TRANSLATING THE NOVEL FROM RUSSIAN TO ENGLISH

*Vardomatsky L. M., Kovalenko K. I.
Vitebsk, the Republic of Belarus, VSU named after P. M. Masharov*

Summary. *The paper examines the names of the main characters in M. Petrosyan's novel "The House in Which...", their semantic and functional features, which allow us to present such nominations not only as a means of actually naming the hero, but also as a way of his socio-cultural individualization, as well as the possibilities and methods of authentically conveying the socio-cultural content of the nicknames of the characters of a work of art by means of the English language.*

Key words: *proper name, nickname, translation, value system, sociocultural code.*

УДК 81'373.2(476.5-25)

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В РЕГИОНАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ Г. ВИТЕБСКА)

*Василькова М. В.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова*

Аннотация. *В статье дается характеристика и краткое описание региональных прецедентных феноменов (на примере г. Витебска), определяется роль и место такого рода языковых единиц в межкультурной коммуникации.*

Ключевые слова: *прецедентность, прецедентное имя, межкультурная коммуникация, региональный прецедентный феномен.*

Введение. Прецедентные феномены представляют собой особую группу языковых единиц, отражающих взаимодействие языка и культуры: они узнаются и понимаются, как правило, всеми носителями определенного языка и хранят элементы коллективной памяти о культуре народа. Являясь «готовыми интеллектуально-эмоциональными блоками», прецедентные феномены составляют одну из структурных основ языковой картины мира. Они аккумулируют исторический опыт, мифологию, общественные идеалы и ценности народа, фиксируя восприятие и оценивая важнейшие события и персонажей культуры [1].

Целью нашего исследования является определение роли и места региональных прецедентных феноменов в межкультурной коммуникации. **Актуальность** нашего исследования определяется ключевой ролью прецедентных феноменов в межкультурном общении, понимание и использование которых необходимо для овладения языком и культурой другой страны, для проявления интереса к национальным традициям, ценностям и образам, для формирования нравственных ценностей и личностных качеств подрастающего поколения.

Материалом нашего исследования послужили теоретические работы по межкультурной коммуникации таких авторов, как Ю. Н. Караулова, Д. Б. Гудкова, В. А. Ахмедовой и др. Практическим материалом исследования послужила выборка региональных прецедентных феноменов (на примере г. Витебска), которая была проведена в ходе эксперимента, проводимого в рамках курсового проектирования студентами специальности «Романо-германская филология» факультета гуманитарного знания и коммуникаций ВГУ имени П. М. Машерова.

Методами исследования выступили метод целенаправленной выборки эмпирического материала, описательный метод и метод рефлексии по полученным результатам.

Результаты и их обсуждение. Прецедентные феномены выделяются на стыке лингвистики, психологии и культурологии. Как правило, их рассматривают в русле когнитивно-культурного подхода, так как единицы прецедентности определяются на уровнях языка, сознания и культуры [2]. Среди исследователей, занимавшихся данной проблематикой, сложилось общее понимание того, что прецедентность – это свойство текста, высказывания, имени или ситуации быть общеизвестными, когнитивно значимыми и часто повторяемыми в любого рода дискурсе.

Традиционно в лингвокогнитивных исследованиях выделяют четыре основных вида прецедентных феноменов: прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентное имя и прецедентная ситуация [3]. Прецедентный текст – это законченный, самодостаточный продукт речемыслительной деятельности (обычно художественный или публицистический), «сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу». Прецедентными текстами являются известные произведения и информационные сообщения: романы, повести, тексты песен, кино- и театральные сюжеты, популярные журналистские очерки и т.д. Они надолго оседают в культурной памяти, становятся «заметными» точками национального дискурса. Важной характеристикой прецедентного текста является его способность функционировать как целостный знак, отсылающий к широкому культурному контексту даже при частичном цитировании.

Прецедентное высказывание – репродуцируемая, завершённая и самодостаточная единица речи, часто превращённая в «крылатую фразу» или афоризм. Это могут быть цитаты, пословицы и поговорки, крылатые выражения. Ключевым признаком остаётся культурная «прецедентность»: явление становится прецедентным тогда, когда оно закрепилось в массовой памяти и многократно используется в речи как инвариантный элемент национальной культуры.

Прецедентное имя – именная единица (фамилия, топоним, название учреждения и т. п.), обросшая устойчивым культурным значением. Обычно это имя собственное, связанное со знаменитой личностью или героем, либо с широко известным текстом или событием.

Прецедентная ситуация – «эталонная», хорошо известная модель событий или действия, имеющая устойчивые коннотации. Прецедентные ситуации могут включать в себя фиксацию времени, места, участников и ключевого момента.

За каждым прецедентным феноменом стоит значимый культурный объект или событие. При этом прецедентные феномены выступают не просто символами, а частью когнитивной базы: они хранятся в памяти носителей и обладают способностью передаваться из поколения в поколение. Согласно В. А. Ахмедовой, система прецедентных феноменов «является одним из важнейших инструментов трансляции национально-культурного наследия» [1]. Более того, прецедентные феномены часто служат «нравственными эталонами нации», фиксируя коллективную оценку исторической реальности и представление о своём народе.

Региональные прецедентные феномены – это элементы языка и культуры, знаковые в пределах конкретного региона. Это могут быть местные имена, события, культурные объекты или топонимы, которые воспринимаются жителями данного региона как часть их самобытного наследия. Такие феномены аналогичны национальным, но известны и понятны лишь определённому географическому сообществу. Важным условием их функционирования является именно локальная узнаваемость: феномен осмысливается не всей нацией, а только её региональной частью.

Региональные прецедентные феномены обладают рядом отличительных черт. Во-первых, их сфера распространения ограничена территориальными границами, хотя некоторые из них могут быть известны и за пределами региона благодаря туристической или культурной популяризации. Во-вторых, они часто связаны с локальными мифами, легендами или историческими фактами, не входящими в общенациональный канон. В-третьих, степень их прецедентности может варьироваться даже внутри региона: для старшего поколения одни феномены будут более значимы, для молодёжи – другие. В-четвёртых, региональные прецедентные феномены активно используются в местной публицистике, краеведческой литературе, рекламе и туристических буклетах как маркеры уникальности территории.

Важно отличать региональные прецедентные феномены от локальных диалектизмов или узкоместных топонимов. Прецедентный феномен обязательно несёт в себе культурную коннотацию и отсылает к более широкому смыслу, тогда как диалектное слово может быть просто незнакомым за пределами региона без какой-либо символической нагрузки. Например, название небольшой реки, не связанной с историческими событиями, не будет прецедентным, даже если оно известно всем местным жителям. Прецедентность возникает тогда, когда за названием или высказыванием закрепляется устойчивая оценка, символ или эталон.

В ходе проведения эксперимента в рамках написания курсовой работы наше внимание было уделено региональным прецедентным феноменам Витебска, культурно-исторические особенности которого оказывают существенное влияние на формирование таких элементов языка и культуры.

Витебск – один из старейших городов Беларуси с уникальным культурным наследием. По легенде город был основан киевской княгиней Ольгой в 974 году. Он возник на месте слияния двух рек – Западной Двины и Витьбы, что дало начало его названию и нашло отражение в

местных легендах и поэзии. Река Западная Двина в произведениях витебских авторов часто персонифицируется как «кормилица, защитница, мудрая и загадочная женщина», что делает её своеобразным региональным символом. Эта речная метафора пронизывает местный фольклор и литературу, становясь устойчивым прецедентным образом.

Витебск издревле считается «культурной столицей» региона: в нём работали выдающиеся художники и мыслители. В начале XX века Витебск был центром авангарда – здесь творили Марк Шагал, Василий Кандинский, Казимир Малевич, Лазарь Лисицкий и другие (все они «прецедентны» для истории культуры Европы). Периодически в этот город приезжали и влиятельные деятели, например, недалеко от города, в имении Здравнёво, жил и творил русский живописец И. Е. Репин. Эти факты формируют культуру региона и обогащают витебский фольклор и литературу. В этой связи, географическое расположение Витебска (основание, реки, ландшафт) и его культурная история (галереи художников, музейные ценности, архитектурные памятники) формируют базу местных прецедентов.

К другим важным факторам, влияющим на региональную прецедентность, можно отнести исторические события (оборона города в годы войны, участие в крупных сражениях), религиозные традиции (наличие древних храмов и монастырей), а также современные культурные проекты (фестивали, биеннале, выставочные залы). Каждый из этих факторов порождает свой круг прецедентных имён, высказываний и ситуаций. Например, для старшего поколения витеблян важным прецедентом может быть восстановление города после разрушений, для молодёжи – музыкальные и художественные форумы. Такая многослойность региональной памяти создаёт богатый материал для лингвокультурологического анализа и для использования в обучении.

Результаты выборки прецедентных феноменов в ходе проведения эксперимента представлены следующим образом:

Прецедентные имена: М. Шагал, В. Кандинский – их фамилии ассоциируются с городом как с родиной и местом юности; М. Добужинский, Э. Лисицкий, К. Малевич – известные художники, работавшие в Витебске. Эти имена фигурируют в названиях улиц, выставок, их образ вдохновляет местных поэтов и писателей. Также к прецедентным именам можно отнести основательницу города княгиню Ольгу и живописца И. Репина, связанного с витебским краем. Важно, что эти имена функционируют не только как указания на конкретных лиц, но и как символы определённых эпох, стилей и ценностей (авангард, творческая свобода, национальная гордость).

Прецедентные события: ежегодный Международный фестиваль искусств «Славянский базар в Витебске» стал брендом города и важным элементом его современной идентичности. Исторические события, такие как древнее основание города (легенда о княгине Ольге), оборона Витебска в Отечественную войну 1812 года и в Великую Отечественную войну, также входят в коллективную память местных жителей и усваиваются через памятники, школьную программу и рассказы старшего поколения. Кроме того, к прецедентным событиям можно отнести периоды расцвета витебской художественной школы (1910–1920-е годы), которые до сих пор служат источником вдохновения и предметом гордости.

Прецедентные культурные объекты: городской Дом-музей М. Шагала, областной художественный музей (с шедеврами авангарда), знаменитая Ратуша – все они становятся своеобразными «прецедентными знаками», отсылающими к витебской идентичности и творческой традиции. Упоминание этих объектов в разговоре или тексте сразу актуализирует у местного жителя комплекс ассоциаций, связанных с историей, искусством и повседневной жизнью города.

Прецедентные топонимы: названия типа «Шагаловский квартал», «Три штыка», Кировский мост, площадь Победы и другие – эти географические названия несут национально-локальный смысл и часто упоминаются в культурном контексте города.

Региональная прецедентная система открыта и пополняется новыми элементами по мере развития города. Например, современные музыкальные группы, театральные постановки или интернет-мемы могут приобретать статус региональных прецедентов для молодого поколения.

Функционирование региональных прецедентных феноменов можно наблюдать в разных дискурсивных практиках: в повседневной речи жители Витебска могут ссылаться на местные события или места, не объясняя их, поскольку предполагают общий фон знаний. Например: «Встретимся у Шагала» (имеется в виду у памятника или музея), «Как на Славянском» (сравнение с фестивальной атмосферой).

В региональных СМИ и интернет-изданиях активно используются прецедентные имена и топонимы в заголовках и текстах с расчетом на мгновенную узнаваемость. Например, заголовок

«Шагал бы гордился» отсылает одновременно и к художнику, и к современному культурному событию. В рамках туристической и экскурсионной деятельности экскурсоводы и авторы путеводителей опираются на региональные прецеденты как на основные достопримечательности, места осмотра. Рассказ о городе часто строится вокруг ключевых имён и мест, которые уже стали символами.

Заключение. Следовательно, региональные прецедентные феномены Витебска выполняют функцию коллективных идентификаторов – они конденсируют в себе культурно-исторические коды края. В речевой практике их функционирование разнообразно: от прямых цитат («Родина Шагала») до завуалированных реминисценций (ссылок на «наше время Шагала») и метафорических описаний (где «Витебск – кормилица, и река – её роскошная коса» [4]). Изучение этих феноменов не только обогащает понимание регионального языкового наследия, но и повышает образовательный потенциал данных языковых единиц.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1 Ахмедова, С. Н. Феномен прецедентности в современных лингвистических исследованиях // Филология и литературоведение [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://philology.snauka.ru/2015/02/1186>. – Дата доступа : 25.03.2026.

2 Кузьменко, А. В. Прецедентные феномены с позиций когнитивной лингвистики и лингвокультурологии /А. В. Кузьменко // *Lingua mobilis*. – 2011. – № 1. – С. 69–74.

3 Сорокин, Ю. А. Прецедентный текст как языковая категория / Ю. А. Сорокин, Ю. Е. Прохоров, Костомаров, В. Г. // *Язык и коммуникативная ситуация*. – М., 2002. – С. 23–46.

4 Муратова, Е. Ю. Витебск как локальный текст / Е. Ю. Муратова // *Полилингвистичность и транскультурные практики*. Научный журнал. – 2022. Т. 19. № 3. С. 462–470.

PRECEDENT PHENOMENA IN THE REGIONAL CONTEXT (BASED ON THE EXAMPLE OF VITEBSK)

*Vasilkova M. V.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Mashеров*

Summary. The article provides a characterization and brief description of regional precedent phenomena (using the city of Vitebsk as an example), and defines the role and place of such linguistic units in intercultural communication.

Key words: precedent, precedent name, intercultural communication, regional precedent phenomenon.

УДК 372.881.111.1

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОНЛАЙН-ФЛЕШ-КАРТОЧЕК

*Васильченко Е. А., Абакумова И. А.
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ЮФУ*

Аннотация. В статье исследуется эффективность онлайн-флеш-карточек (*Quizlet, Anki, Memrise, Brainscape*) для формирования лексических навыков у младших школьников. Экспериментально доказано, что использование цифровых карточек повышает качество запоминания лексики на 35–66% по сравнению с традиционными методами.

Ключевые слова: онлайн-флеш-карточки; младшие школьники; интервальное повторение; активное припоминание.

Формирование прочного и мобильного словарного запаса остаётся одной из ключевых задач начального этапа обучения иностранному языку. Однако традиционные методы заучивания лексики (многократное переписывание слов, механическое повторение) часто оказываются малоэффективными при работе с учащимися младшего школьного возраста. Как показывают

исследования, у детей 7–10 лет доминирует наглядно-образное мышление, внимание носит преимущественно произвольный характер, а объём оперативной памяти ограничен [1, с. 1242; 2, с. 156]. В этих условиях особую *актуальность* приобретают такие инструменты, которые, с одной стороны, обеспечивают необходимую частоту и вариативность лексических тренировочных упражнений, а с другой – поддерживают высокий уровень познавательной мотивации.

В последние годы наблюдается стремительный рост числа цифровых образовательных ресурсов, предлагающих новые форматы работы с лексикой. Среди них особое место занимают онлайн-платформы для создания цифровых флеш-карточек. Эти сервисы обладают рядом преимуществ по сравнению с традиционными бумажными карточками: они автоматически реализуют принцип интервального повторения, предоставляют мультимедийные возможности (изображения, аудиопроизношение, видео), содержат элементы геймификации и позволяют учителю отслеживать прогресс каждого учащегося. Однако, несмотря на широкое распространение данных платформ, вопрос об их эффективности в контексте обучения лексике младших школьников остаётся недостаточно изученным.

Цель настоящего исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования онлайн-флеш-карточек для оптимизации запоминания лексики у младших школьников, а также предложить классификацию актуальных цифровых инструментов и методические рекомендации по их интеграции в образовательный процесс.

Материал и методы. В процессе проведения исследования использовались следующие методы: анализ методической литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение передового педагогического опыта, анкетирование, педагогическое наблюдение.

Результаты и их обсуждение. Эффективность онлайн-флеш-карточек как инструмента обучения лексике базируется на нескольких фундаментальных принципах когнитивной психологии. Во-первых, это принцип интервального повторения (*spaced repetition*), который предполагает, что информация запоминается лучше, если она предъявляется для повторения через постепенно увеличивающиеся интервалы времени [3]. Данный принцип был впервые описан Г. Эббингаузом и впоследствии получил многочисленные эмпирические подтверждения. Однако в бумажных флеш-карточках организация такого режима повторения требует значительных временных затрат. Современные онлайн-платформы автоматизируют этот процесс с помощью специальных алгоритмов, которые на основе ответов пользователя вычисляют оптимальное время для следующего повторения каждой карточки. Как отмечается в современном обзоре, цифровые флеш-карточки являются ярким примером того, как технологии поддерживают интервальное повторение для улучшения долгосрочного запоминания [4].

Во-вторых, цифровые флеш-карточки эффективно реализуют принцип активного припоминания (*active recall*). Этот принцип утверждает, что сам процесс извлечения информации из памяти – припоминание слова глядя на картинку – значительно укрепляет память [5, с. 20]. В онлайн-флеш-карточках активное припоминание становится основным режимом работы: пользователь сначала видит стимул (картинку или слово на родном языке), пытается вспомнить перевод, и только затем проверяет себя. В-третьих, многие онлайн-платформы интегрируют принцип мультимедийного кодирования, основанный на теории двойного кодирования А. Пайвио и когнитивной теории мультимедийного обучения Р. Мейера [6]. Информация, представленная одновременно в вербальной и визуальной форме, а также подкреплённая аудиосопровождением, кодируется в памяти по двум каналам, что создаёт множественные пути для извлечения информации и повышает прочность запоминания [7]. Наконец, онлайн-флеш-карточки в полной мере реализуют принцип геймификации – включения игровых элементов в процесс обучения. Платформы предлагают разнообразные игровые режимы, соревновательные элементы, визуальную обратную связь, что повышает вовлечённость и мотивацию учащихся [8].

В ходе исследования был проведён сравнительный анализ наиболее популярных онлайн-платформ для создания цифровых флеш-карточек с точки зрения их пригодности для использования с младшими школьниками.

Quizlet (www.quizlet.com) является одной из наиболее распространённых платформ. Она предлагает режимы «Заучивание» (Learn), «Сопоставление» (Match), «Гравитация» (Gravity), а также режим совместной игры Quizlet Live. Алгоритмы интервального повторения в режиме «Learn» адаптируются к ответам пользователя. Исследования показывают, что использование Quizlet значительно улучшает усвоение лексики, повышает вовлечённость и положительное отношение учащихся [9; 10]. Мета-анализ 23 исследований подтвердил, что Quizlet оказывает статистически значимое

влияние на успеваемость (величина эффекта Хеджеса $g = 0,62$) и удержание материала ($g = 0,74$), что соответствует среднему и высокому эффекту соответственно [11].

Anki (apps.ankiweb.net) – приложение с открытым исходным кодом, эталон реализации алгоритмов интервального повторения (SM-2). Anki широко используется в академической среде для долгосрочного запоминания большого объема информации [12]. Исследование среди учащихся начальной школы в Индонезии показало, что после 8 недель использования Anki средний балл вырос с 52% до 84%, а 86,7% учащихся достигли целевых показателей [13].

Memrise (www.memrise.com) сочетает флеш-карточки с мнемотехникой и видеороликами носителей языка. Исследования подтверждают его эффективность: после применения приложения средний балл учащихся увеличился с 45,1 до 83,4 [14], а сочетание распределённого повторения, практики припоминания и мультимедийной поддержки способствует вовлечению учащихся [15].

Brainscape (www.brainscape.com) использует алгоритм оценки «уверенности» пользователя. Платформа предлагает готовые наборы для детей 3–9 лет (буквы, цвета, объекты, эмоции). Сравнительный анализ шести приложений показал, что Brainscape, наряду с другими, поддерживает пользовательские карточки и рецептивное/продуктивное припоминание [16].

Новые цифровые инструменты. Среди новых решений можно выделить Noji – приложение с усовершенствованным алгоритмом интервального повторения и библиотекой более 50 000 колод [17], а также WordTeacher – комплексное решение для изучения английских слов [18]. Перспективным направлением являются флеш-карточки с технологией дополненной реальности (AR), которые, по данным пилотных исследований, повышают мотивацию и улучшают результаты обучения у младших школьников [19].

Для проверки гипотезы об эффективности онлайн-флеш-карточек было проведено эмпирическое исследование на базе детского лингвистического центра «Диалог» (г. Ростов-на-Дону) в 2025–2026 учебном году. В исследовании приняли участие 20 учащихся второго класса (7–8 лет), разделённых на экспериментальную и контрольную группы по 10 человек. Обе группы изучали английский язык по УМК «Spotlight 2». Экспериментальная группа в течение 10 академических часов (5 недель) использовала платформу Quizlet для отработки лексики по темам «Цвета», «Моя семья» и «Мой дом». Контрольная группа занималась по традиционной методике (бумажные флеш-карточки, упражнения из рабочей тетради).

Для сбора данных использовались предварительный и итоговый тесты (20 заданий на распознавание, сопоставление и продуктивное воспроизведение лексики). Дополнительно применялись педагогическое наблюдение и анкетирование. Статистическая обработка проводилась с помощью пакета SPSS (t-критерий Стьюдента для связанных и независимых выборок, коэффициент величины эффекта Коэна d).

Результаты убедительно демонстрируют преимущество онлайн-платформы. В таблице 1 представлены средние баллы (максимум 20) по каждому тесту.

Таблица 1. Динамика качества усвоения лексики (средний балл из 20)

Тема	Группа	Предтест	Посттест	Разница (%)
Цвета	Экспериментальная (n=10)	14,2	19,2	+35,2%
Цвета	Контрольная (n=10)	14,5	15,8	+9,0%
Семья	Экспериментальная	12,8	19,1	+49,2%
Семья	Контрольная	13,1	14,5	+10,7%
Дом	Экспериментальная	11,5	19,1	+66,1%
Дом	Контрольная	11,8	13,9	+17,8%

Статистический анализ подтвердил значимость различий в экспериментальной группе по всем темам ($p < 0,01$). В контрольной группе значимых различий не обнаружено ($p > 0,05$ во всех случаях). По теме «Дом» в экспериментальной группе получен очень большой эффект ($d = 3,10$). Количество безошибочных ответов увеличилось в три раза по теме «Дом» (с 2 до 7) и более чем вдвое по теме «Семья» (с 2 до 5). Число учащихся с тремя и более ошибками в экспериментальной группе сократилось на 75%, в контрольной группе – лишь на 25% (по теме «Дом»).

Качественные данные, полученные в ходе педагогического наблюдения и анкетирования, дополнили количественные результаты. Учащиеся экспериментальной группы высоко оценили привлекательность и простоту использования мобильной версии Quizlet. Многие дети отметили, что

игровой режим «Match», в котором необходимо за ограниченное время сопоставить слово и картинку, стал их любимым. Родители некоторых учащихся сообщили о добровольных занятиях детей дома по 10–15 минут. Учитель, работавший с обеими группами, отметил, что учащиеся экспериментальной группы демонстрировали более высокую вовлечённость, быстрее реагировали на устные вопросы и чаще использовали выученную лексику в спонтанных ситуациях.

Полученные данные согласуются с результатами международных исследований. Эффективность интервального повторения и активного припоминания подтверждена как в лабораторных, так и в реальных образовательных условиях [3; 5]. Мета-анализ эффективности Quizlet [11] показал среднее и высокое влияние на успеваемость и удержание материала, что соответствует нашим данным (улучшение на 35–66%). Особенно высокие результаты по теме «Дом» объясняются большим объёмом лексики (12 единиц) и разнообразием упражнений (классификация, поиск лишнего, правописание, предлоги). Корреляционный анализ, проведённый в аналогичных исследованиях, выявил сильную положительную связь между частотой использования цифровых флеш-карточек и успеваемостью [20]. Исследователи из Южной Кореи подчёркивают, что сбалансированное сочетание педагогического руководства и управляемых учащимися цифровых элементов наилучшим образом поддерживает когнитивное и аффективное развитие младших школьников [21].

Заключение. Проведённое исследование доказывает, что онлайн-флеш-карточки являются эффективным инструментом формирования лексических навыков у младших школьников. Интегрируя научно обоснованные принципы интервального повторения, активного припоминания и мультимедийного кодирования, ведущие платформы (Quizlet, Anki, Memrise, Brainscape) значительно повышают качество запоминания лексики по сравнению с традиционными методами. Экспериментальная группа, использовавшая платформу Quizlet, показала рост результатов на 35–66%, тогда как контрольная группа – лишь на 9–18%. Качественные данные подтвердили повышение мотивации, вовлечённости и развитие навыков самостоятельной работы.

Практическая значимость исследования заключается в создании классификации актуальных цифровых инструментов и разработке методических рекомендаций для учителей начальной школы: начинать с платформы Quizlet, ограничивать время работы 10–15 минутами, чередовать цифровые и «живые» виды деятельности, использовать игровые режимы для повышения мотивации, отслеживать прогресс учащихся через аналитику платформы.

Ограничения исследования – малая выборка (20 человек) и короткая продолжительность (5 недель). Перспективными направлениями являются изучение долгосрочных эффектов (отсроченные тесты через 3–6 месяцев), сравнительный анализ различных платформ в контексте обучения детей разного возраста, а также интеграция технологий дополненной реальности и искусственного интеллекта для создания персонализированных флеш-карточек.

Список литературы

1. Попова, Е. А. Психолого-педагогические особенности обучения младших школьников иностранному языку / Е. А. Попова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 1241–1245.
2. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2007. – 384 с.
3. Greene, R. L. Repetition and spacing effects / R. L. Greene // Learning and memory: A comprehensive reference / ed. H. L. Roediger III. – Oxford : Elsevier, 2008. – Vol. 2. – P. 65–78.
4. Mohammadi, M. Recent developments in mobile-assisted vocabulary learning: a mini review of published studies focusing on digital flashcards / M. Mohammadi [et al.] // Frontiers in Psychology. – 2024. – Vol. 15. – P. 1–8.
5. Roediger, H. L. The critical role of retrieval practice in long-term retention / H. L. Roediger, A. C. Butler // Trends in Cognitive Sciences. – 2011. – Vol. 15, No 1. – P. 20–27.
6. Paivio, A. Mental representations: A dual coding approach / A. Paivio. – Oxford : Oxford University Press, 1986. – 336 p.
7. Mayer, R. E. Multimedia learning / R. E. Mayer. – 2nd ed. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. – 320 p.
8. Chotimah, C. The Effectiveness of Quizlet as a Gamified Spaced Repetition Platform for Enhancing Vocabulary Acquisition among Grade 5 EFL Learners / C. Chotimah // Akademika: Jurnal Teknologi Pendidikan. – 2025. – Vol. 14, No 2. – P. 15–24.
9. Truong, T. Q. G. The Effects of Electronic Flashcards (Quizlet) on Vocabulary Learning of 5th Graders at Trinh Hoai Duc Primary School / T. Q. G. Truong, T. C. A. Nguyen // International Journal of Language Studies. – 2025. – Vol. 2, No 2. – P. 1–18.

10. Ozdemir, O. Quantifying cognitive and affective impacts of Quizlet on learning outcomes: a systematic review and comprehensive meta-analysis / O. Ozdemir, H. Seçkin // *Frontiers in Psychology*. – 2024. – Vol. 15. – P. 1–15.
11. Kohnke, L. Using Anki for vocabulary learning / L. Kohnke // *RELC Journal*. – 2023. – Vol. 54, No 3. – P. 781–785.
12. Using AnkiApp to Improve Students' Vocabulary Mastery in the Primary School Level [Электронный ресурс] // *R Discovery*. – 2025. – URL: <https://rdiscovery.com> (дата обращения: 10.04.2026). – Текст : электронный.
13. Pardamean, P. Improving English Vocabulary for Young Learners Through Memrise Application / P. Pardamean, D. Santoso // *Excellence: Journal of English Education*. – 2025. – Vol. 5, No 1. – P. 1–12.
14. Yandira, Y. Spaced Repetition and Multimedia Encoding in Digital Vocabulary Learning: Evaluating the Effectiveness of Memrise for Adolescent EFL Learners / Y. Yandira, M. Marzuki, A. E. Y. Abrar // *Getsempera English Teaching Journal*. – 2025. – Vol. 9, No 1. – P. 1–15.
15. Kaitsu, T. Analysis of smartphone-based flashcard apps for second language vocabulary acquisition / T. Kaitsu, T. Nakata // *Computer Assisted Language Learning*. – 2025. – P. 1–25.
16. Noji: Study Flashcards [Электронный ресурс] // *Apps on Google Play*. – 2025. – URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vedasapps.flashcards> (дата обращения: 10.04.2026). – Текст : электронный.
17. WordTeacher [Электронный ресурс] // *GitHub Repository*. – 2026. – URL: <https://github.com/soniccat/WordTeacher> (дата обращения: 10.04.2026). – Текст : электронный.
18. Prastiti, K. C. Implementing English Augmented Reality Flashcards For Primary School Students: A Need Analysis / K. C. Prastiti, A. M. Rachmawati, N. I. Pratiwi, Y. Yulia, M. N. Wahid // *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*. – 2025. – Vol. 13, No 2. – P. 1–10.
19. Aswita, M. The Relationship Between the Use of Digital Flashcards on Quizlet and English Vocabulary Mastery in Elementary School Students / M. Aswita, M. Moetia // *IJoLTE*. – 2025. – Vol. 9, No 1. – P. 1–12.
20. A comparison of vocabulary and collocation learning effects between Quizlet-based self-directed learning and teacher-directed instruction in elementary school English [Электронный ресурс] // *KCI*. – 2025. – P. 1–15. – URL: <https://www.kci.go.kr> (дата обращения: 10.04.2026). – Текст : электронный.

FORMATION OF LEXICAL SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN USING ONLINE FLASH CARDS (BASED ON THE "SPOTLIGHT" COURSE BOOK)

*Vasilchenko E. A., Abakumova I. A.
Rostov-on-Don, Russia, SFU*

Summary. The article examines the effectiveness of online flash cards (Quizlet, Anki, Memrise, Brain-scape) for developing lexical skills in primary school children. The experiment proved that digital flash cards improve vocabulary retention by 35–66% compared to traditional methods.

Keywords: online flash cards; primary school children; spaced repetition; active recall; Quizlet.

УДК 316.6:37: 004

ЛІЧБАВАЯ РЭПУТАЦЫЯ ПЕДАГОГАЎ СУЧАСНАЙ АДУКАЦЫЙНАЙ ПРАСТОРЫ

*Васюковіч Л. С.
Віцебск, Рэспубліка Беларусь
ВДУ імя П. М. Маішэрава*

Анотацыя. У артыкуле аналізуецца лічбавая рэпутацыя як грамадская ацэнка кампетэнцый, неабходных педагогу для эфектыўнага і бяспечнага выкарыстання рэсурсаў інтэрнэту. Індыкатарамі паспяховай лічбавай рэпутацыі выступаюць: інтэграцыя тэхналогій, сутнасныя змены статусных суб'ектаў адукацыйнай сферы, актуалізацыя аксіялагічнага і выхаваўчага кампанентаў адукацыйнага працэсу, культура зносін у інтэрнэт-асяроддзі.

Ключавыя словы: лічбавая рэпутацыя; лічбавыя навыкі; індыкатары лічбавай рэпутацыі педагога.

Уводзіны. Сучаснае лічбавае грамадства ўяўляе сабой новы ўзровень развіцця, які вызначаецца “анлайнізацыяй” усіх сфер жыцця. Лічбавізацыя адукацыі характарызуецца пранікненнем у прафесійную дзейнасць выкладчыка новых тэхналогій, якія дазваляюць ісці ў

нагу з часам і фарміраваць якасці навучэнцаў, адпаведныя запытам соцыуму. *Мэтай артыкула з’яўляецца абгрунтаванне індикатараў паспяховай лічбавай рэпутацыі як ключавой кампетэнцыі педагога ў працэсе камунікацыі з інтэрнэт-пакаленнем.*

Як вядома, лацінскае слова рэпутацыя азначае ўстойлівы вобраз, сфарміраваную грамадскую думку пра станоўчыя/адмоўныя якасці асобы/арганізацыі на аснове вопыту кантактавання з імі. Лічбавая рэпутацыя выкладчыка падразумявае ўменні, неабходныя для эфектыўнага і бяспечнага карыстання сучаснымі тэхналогіямі і рэсурсамі інтэрнэту. Гэта здольнасць шукаць, структураваць неабходную інфармацыю, крытычна ўспрымаць, адэкватна разумець, ствараць, ацэньваць, задзейнічаць мультымедыйны кантэнт, магчымасці сацыяльных сетак, анлайн-сервісаў з адукацыйнымі і жыццёвымі мэтамі. *Актualьнасць* даследавання прадвызначаецца неабходнасцю фарміраваць “лічбавы” вопыт ва ўмовах сучаснай адукацыі, які папярэджае дысбаланс паміж кампетэнцыямі педагога і мультымедыйнымі навыкамі студэнтаў.

Матэрыял і метады. Матэрыялам паслужыла навукова-метадычная літаратура па праблеме даследавання, інтэрпрэтацыі і абагульнення педагогічнай практыкі. Выкарыстаны комплекс метадаў – тэарэтычных (сінтэз навуковых пазіцый айчынных і расійскіх даследчыкаў), эмпірычных (вывучэнне нарматыўна-прававых дакументаў сферы адукацыі, аналіз педагогічнага вопыту).

Вынікі і іх абмеркаванне. Развіццё інфармацыйнай пісьменнасці, медыяграмацкасці навучэнцаў, навыкаў гарманічнага супрацоўніцтва ў інтэрнэт-прасторы, праверка інфармацыі на дакладнасць і верагоднасць, здольнасць ствараць лічбавы кантэнт – базавыя ўменні сучаснага выкладчыка. Індикатарамі паспяховай лічбавай рэпутацыі педагога выступаюць:

– *інтэграцыя тэхналогій*, цэласныя паказчыкі якасці адукацыі, якія адлюстроўваюць “запыты асобы, грамадства і дзяржавы, патрабаванні рынку працы, інтарэсы ўсіх суб’ектаў адукацыйнага працэсу” [5, с. 9]. Новыя вектары ў развіцці грамадства актуалізуюць не толькі кагнітыўны, але найперш асобны, сацыяльны і практыка-арыентаваны кампаненты сістэмы навучання. Абнаўляецца сацыяльная састаўная, што прасцыруе самавызначэнне асобы, асэнсаванне ўласных дасягненняў у калектыве. Пры гэтым “практычны кампанент абумоўліваецца назапашваннем сацыяльнага і культурнага вопыту навучэнцаў” [2, с. 15];

– *сутнасныя змены статусных суб’ектаў адукацыйнай сферы* – як навучэнцаў, так і тых, хто вучыць. У сённяшніх умовах трансфармуецца функцыянал сучаснага педагога. Так, традыцыйныя адносіны паміж выкладчыкам вышэйшай школы і навучэнцамі пераважна выбудоўваліся ў аўтарытарным кантэксце: педагог, які аднаасобна валодае інфармацыяй, і студэнт, які ў інфармацыйным плане залежны ад выкладчыка. Імператывы сённяшняга соцыуму змяняюць традыцыйны статус педагога, які набывае рысы арганізатара працэсу пазнання, менеджара, эксперта, здольнага прафесійна і аб’ектыўна ацэньваць пазнавальную, практычную, даследчую дзейнасць навучэнцаў;

актуалізацыя аксіялагічнай састаўной лічбавай адукацыі. Аксіялагізацыя працэсу пазнання служыць гарантам таго, што сучасная школьная сістэма здольная выхаваць дзяцей лічбы як актыўных носьбітаў духоўнасці, патрыятычна скіраваных грамадзян з актыўнай жыццёвай пазіцыяй. Лічбавы кантэнт не павінен засланіць ролі гуманістычнага складніка, якім заўсёдна вызначалася айчынная школа. Змест вучэбных прадметаў закліканы захаваць культурны код нацыі, прывіць навучэнцам традыцыйныя духоўна-маральныя каштоўнасці. Сістэма адукацыі, безумоўна, павінна быць адкрытай да супрацоўніцтва, да засваення сучасных метадычных трэндаў, аднак трэба разумна “адаптаваць міжнародныя практыкі, падпарадкоўваць іх нацыянальным інтарэсам і культурным традыцыям” [1, с. 10], што дапаможа засцерагчыся ад неапраўданага запазычвання.

Аксіялагізацыя сучаснай адукацыі падразумявае:

– асэнсаванае захаванне нацыянальных і агульначалавечых каштоўнасцей, калектывнай памяці, якая перадаецца ад пакалення да пакалення (знакавыя асобы / падзеі, тэксты культуры, кнігі, помнікі, музеі, фільмы, што фарміруюць станоўчы вобраз мінулага) і здольная аб’яднаць народ у адзінае цэлае;

– развіццё здольнасці доказна і карэктна выяўляць уласныя каштоўныя арыентацыі і светапоглядныя пазіцыі;

– засваенне ключавых канцэптаў, якія акумуляуюць калектывна прызнаныя базавыя паняцці (*Радзіма, праца, доўг, здароўе, жыццё, мір, сяброўства, павага і інш.*);

– *узмацненне статусу камунікатыўнай кампетэнтнасці*, якую нельга звесці да сумы ведаў і ўменняў. Гэта і матываванасць свядомай дзейнасці, уменне самастойна вырашаць вучэбныя і жыццёвыя задачы, і адказнасць за ўласныя словы, справы, паводзіны. Гэта комплекс характарыстык, што вызначаюць уменне асобы планаваць уласную дзейнасць, час і рэсурсы дзеля дасягнення мэты. Як вядома, камунікатыўна кампетэнтнага чалавека рэпрэзентуюць якаснае чытанне, лагічнае і эмацыйнае гаварэнне, змястоўны інтэлігентны дыялог, здольнасць ствараць уласныя арыгінальныя тэксты. Адпаведныя якасці кампетэнтнай асобы фарміруюцца з мэтай паўнацэннага ўзаемадзеяння ў соцыуме;

– *паспяховую лічбавую рэпутацыю педагога забяспечвае культура зносін у інтэрнэце-асяроддзі*. Пытанні культуры маўленчай камунікацыі найчасцей абмяркоўваюцца ў адносінах да дзяцей і падлеткаў, але гэтая праблема актуальная і для педагогаў, якія актыўна выкарыстоўваюць лічбавыя сервісы для навучання ў рэжыме анлайн, вядуць уласныя блогі, асабістыя старонкі ў сацыяльных сетках, ствараюць платформы дыстанцыйнага навучання, сайты для кантактавання з калегамі і навучэнцамі.

У сучаснай няпростай сітуацыі ў інтэрнэце можа свядома распаўсюджвацца хаатычная, некарэктная і непраўдзівая інфармацыя. У гэтых умовах неад’емнай часткай выхаванага карыстальніка лічбавай сферы з’яўляецца наяўнасць навыкаў крытычнага мыслення. Варта пераканаць навучэнцаў: дэтальнае прадумванне выступлення, суправаджэнне яго прэзентацыяй і відэаматэрыяламі дазволіць адчуваць сябе ўпэўнена, пазбегнуць некарэктных сітуацый падчас зносін, напрыклад, у кантэксце відэаканферэнц-сувязі. Трэба падказаць навучэнцам адпрацоўваць арфаэпічныя і акцэнталагічныя нормы, старацца гаварыць выразна, правільна расстаўляць акцэнты. Варта шліфаваць аратарскае майстэрства, развіваць навыкі вербальных і невербальных зносін. Важна навучыць маладое пакаленне назіраць за ўласным маўленнем, дыкцыяй і эмацыянальнай афарбоўкай голасу. Можна параіць удзельнікам анлайн-сустрэч загадзя запісаць сваю прамову на камеру, пераўтварыцца ў старонняга назіральніка, адпрацаваць заўважаныя недахопы.

Педагог лічбавай эпохі павінен валодаць метадыкай распрацоўкі адукацыйных праграм для дзяцей і студэнтаў, што ўтрымліваюць рэкамендацыі па бяспечным карыстанні інтэрнэтам і інфармацыю пра рызыкі і наступствы грумінгу. Падобная праца падразумявае развіццё крытычнага мыслення карыстальнікаў інтэрнэту. Педагог вучыць выхаванцаў дэтальна аналізаваць сеткавую інфармацыю, звяртацца да розных крыніц з мэтай праверкі яе аб’ектыўнасці і верагоднасці, прывівае навучэнцам элементарную медыяграмацкасць. Неабходна сфарміраваць уменне карыстацца лінгваэніцыклапедычнымі слоўнікамі, даведнікамі, выходзяць патрэбнасць пастаяннага звяроту да іх, уменне інтэрпрэтаваць змест і структуру электронных тэкстаў. Праца можа набываць розныя формы: кампазіцыйна-зместавы аналіз тэкстаў, перавод візуальнай інфармацыі ў вербальную, складанне анатацый, рэцэнзій на навуковыя выданні, рэдагаванне і трансфармацыя тэкстаў, іх згортванне і разгортванне, падрыхтоўка бібліяграфічных спісаў, вылучэнне і характарыстыка структурных кампанентаў тэксту: факты, меркаванні, тэрэтычныя палажэнні, аргументы, ілюстрацыйныя прыклады, цытаванне іншых крыніц, запатрабаванасць графічнай інфармацыі, наяўнасць спасылак, іх афармленне і інш.

Неабходна прызнаць: інтэрнэт-асяроддзе – рэальнасць, якая “з аднаго боку, адкрывае шырокія магчымасці для зносін паміж людзьмі ў глабальных маштабах, з другога – нясе пэўную небяспеку і складанасці” [3, с. 85]. У асяроддзі інтэлектуальных сістэм, здольных у пэўнай меры імітаваць кагнітыўныя функцыі чалавека, неабходна выпрацаваць імунітэт да ўсяго шаблоннага, стандартнага і рабіць акцэнт на творчай састаўной сучаснай адукацыі, праяўляць павышаную ўвагу да развіцця лагічнага і вобразнага мыслення навучэнцаў, імкнуцца кожную дыдактычную задачу пераводзіць у ранг камунікатыўнай. Запатрабаваныя ў гэтым кантэксце заданні, скіраваныя на развіццё культуры мыслення і маўлення ў лічбавым фармаце. Напрыклад:

Вы прачыталі ў інтэрнэце наступную інфармацыю: “Прапаную працу. Зручны, выгадны графік. Высокая аплата. Цудоўныя ўмовы для адпачынку. Стабільныя прэміі і даплаты. Пішыце ў лічку”. Студэнты павінны ставіцца крытычна да падобных паведамленняў, рацыянальна аналізаваць іх: У якой ступені вы давяраеце падобным абвесткам? Якая інфармацыя павінна насцярожыць вас у такой сітуацыі? З якой мэтай адпраўляецца такая інфармацыя? Ці варта адназначна верыць інтэрнэт-прапановам? Ці адказвалі б на гэтае паведамленне? Калі прымеце раізнне адгукнуцца на інфармацыю, якім будзе ваш адказ?

Уявіце, што вы ўжо працуеце самастойна ў школе. Вы ведзяце ўласную старонку ў сацыяльнай сетцы. У вас з'явілася жаданне размясціць навіны аб сваёй прафесійнай дзейнасці, аб поспехах і дасягненнях ваших навучэнцаў. Прадумайце тэкст вашага паведамлення, характар яго суправаджэння відэа, фотаздымкамі, смайлікамі і стыкерамі. Прад'явіце два/тры варыянты навін з рознымі стылямі падачы вербальнай і невербальнай інфармацыі. Папрасіце ваших аднагрупнікаў ацаніць прапанаваныя вамі варыянты. Якім чынам вы будзеце рэагаваць на станоўчыя/адмоўныя водгукі калег?

Вы – класны кіраўнік 9-га класа. Да вас звярнуўся вучань з просьбай даць параду: у сацыяльнай сетцы ён падвяргаецца ананімнаму кібербулінгу. Ужо былі спробы блакіраваць падобныя паведамленні, аднак кожны раз прыходзяць новыя пісьмы. Што вы прапануеце вучню? Якія канкрэтныя парады сфармулюеце? На аснове чаго? Якая стратэгія наводзін у гэтай сітуацыі будзе, на вашу думку, найбольш рацыянальнай?

Якім чынам вы будзеце пераконваць сваіх маладых падпісчыкаў, што лічбавая культура выступае часткай агульнай культуры, якая адлюстроўвае каштоўнасці, маральныя ўстаноўкі і перакананні асобы? Прапануйце для сваіх выхаванцаў топ-5 інтэрнэт-рэсурсаў з прафесійнымі, выверанымі матэрыяламі, скіраванымі на выхаванне культуры зносін у інтэрнэт-прасторы.

Абгрунтуйце ўласную пазіцыю адносна ўжывання маладзежнага слэнгу. Некаторыя педагогі лічаць: каб быць з моладдзю на адной хвалі, трэба дазваляць сабе гаварыць на мове сучаснага студэнцтва. Іншыя цвёрда перакананы: педагог павінен быць узорам вобразнага літаратурнага маўлення, не дазваляць заігрывання, уставак “модных” элементаў. Прыведзіце тры аргументы за і супраць да кожнай прапанаванай пазіцыі.

Лічбавая рэпутацыя выкладчыка ўключае выхаваўчую састаўную, скіраваную на падрыхтоўку патрыётаў, addаных сваёй краіне. Так, каштоўнаснай асновай для фарміравання вобраза Радзімы павінны выступаць: сям'я як аснова патрыятычнага, грамадзянскага выхавання; рэальныя аб'екты, што раскрываюць унікальнасць прыродна-геаграфічнага ландшафту, яго ўплыву на жыццё і характар насельніцтва; духоўныя набыткі як культурны код беларусаў, які захоўвае эстэтычныя і маральныя ідэалы; наша гісторыя, якая акумулюе пошукі ідэнтычнасці, вопыт станаўлення нацыянальных каштоўнасцей, іх ролю ў сусветнай прасторы; пантэон нацыянальных герояў, чые подзвігі з'яўляюцца ўзорам высокага служэння Айчыне. Гэтая матрыца выступае зместавай асновай для патрыятычнага выхавання, падразумявае фарміраванне не толькі ведаў, але і эмацыянальна афарбаваных уяўленняў пра гісторыю, культуру, прыроду Беларусі.

Сучаснаму педагогу трэба прыкласці намаганні для атрымання выхаванцамі якаснай адукацыі, папярэджвання акадэмічнага махлярства студэнтаў, што праяўляецца ў распаўсюджаных фактах запазычвання матэрыялаў. Так, сярод удзельнікаў лаггіцюднага даследавання (1149 студэнтаў) адзначаецца “распаўсюджанасць спісвання і плагіяту: кожны трэці студэнт лічыць, што большасць аднагрупнікаў звяртаюцца да падобнай формы падрыхтоўкі курсавых, дыпломных, экзаменацыйных заданняў. ... Пры гэтым толькі палова студэнтаў высока ацэньваюць верагоднасць праверкі выкладчыкам работы на наяўнасць плагіяту” [6, с. 113]. У кантэксце падобных з'яў істотная актыўная пазіцыя выкладчыка, якая “працуе” на яго акадэмічную рэпутацыю і прафесіянальны статус. З гэтай мэтай пры вусных адказах трэба фарміраваць асэнсавана-аналітычныя адносіны да выкарыстаных крыніц інфармацыі, аб'ектыўна дыферэнцаваць прапанаванае штучным інтэлектам і самім студэнтам. Для гэтага, як справядліва лічыць Т.А. Печанёва, варта “не дазваляць узнаўляць у рэфератах, дакладах, аглядах безаблічны, «універсальны» матэрыял і выстаўляць адзнаку з улікам адказаў на пытанні” [4, с. 107].

Характэрнае недаацэньванне сучаснымі студэнтамі ведаў у галіне гісторыі педагогікі. Асэнсаванне педагагічнай спадчыны як цэласнага свядомага ўспрымання гістарычнага мінулага фарміруе аб'ектыўныя адносіны да культурных традыцый як прыярытэтнага кампанента адукацыйных праграм. Гісторыка-педагагічныя веды неабходныя для дыялектычнай ацэнкі сучасных рэалій. Яны выступаюць асновай духоўна-маральнай экспертызы разнастайных навацый, вызначэння іх каштоўнаснага ядра. Ігнараванне гісторыка-педагагічнага складніка з'яўляецца прыметай метадалагічнай нявопытнасці маладых людзей, паколькі сучаснасць мыслення заключаецца не ў механічным адмаўленні чужога вопыту, а ў творчым засваенні яго ўрокаў і прымяненні для рашэння актуальных праблем.

Аптымальны кантэкст функцыянавання традыцый – у гарманізацыі мінулага і новага вопыту, у інтэграцыі ідэй, якія прайшлі праверку часам і практыкай. Гісторыка-педагагічная спадчына засноўвае фундамент нацыянальнай культуры як сукупнасці духоўных і матэрыяльных здабыткаў. Будучыя настаўнікі ў працэсе прафесійнага станаўлення спасцігаюць найбольш каштоўнае з калектыўнай мудрасці, што выступае ўмовай “прырашчэння” культуры пакалення, якое вызначае заўтрашні дзень грамадства. Веданне гісторыі дапамагае зразумець сутнасць сённяшніх з’яў і працэсаў. Гэтаму маладое пакаленне можа навучыць толькі выкладчык з устойлівай лічбавай рэпутацыяй, здольны творча адаптаваць лічбавыя рэсурсы пад канкрэтную задачу, інтэграваць іх у адукацыйны працэс, зрабіць яго змястоўным, інтэрактыўным, насычаным сэнсавым-каштоўнымі ацэнкамі, жывымі зносінамі, дыскусіямі, пошукамі, якія немагчыма замяніць жыццём у віртуальнай прасторы.

Заклучэнне. Такім чынам, лічбавая рэпутацыя сённяшняга выкладчыка – гэта сістэма базавых ведаў, навыкаў і ўстановак у сферы прафесійнага выкарыстання сучасных тэхналогій. Рэпутацыя педагога заснавана на ўменнях фармуляваць інфармацыйныя запыты, шукаць неабходныя дадзеныя, структураваць іх, распрацоўваць паспяховыя індывідуальныя маршруты. Лічбавая рэпутацыя выкладчыка павінна праецыраваць кантэкст самаразвіцця навучэнцаў, што падразумявае здольнасць да дыдактычных мадыфікацый адукацыйных рэсурсаў, да выбудоввання стратэгий ацэньвання, рэфлексійных практык, наладжвання зваротнай сувязі. Ігнараванне патрабаванняў да лічбавай рэпутацыі ўтрымлівае рызыку разбурэння гармоніі ў адукацыйна-выхаваўчым узаемадзеянні.

Лічбавая рэпутацыя як набор кампетэнцый, неабходных для эфектыўнага выкарыстання сучасных тэхналогій, як здольнасць знаходзіць, ствараць, ацэньваць кантэнт, можа развівацца ў трох аспектах:

– *кагнітыўны*, які выяўляецца праз веды і ўменні крытычна падыходзіць да працы з інфармацыяй, праз адэкватнае ацэньванне сучасных тэхналогій, асэнсаванне іх пераваг і недахопаў у прыняцці стратэгічных рашэнняў;

– *практычны*, што рэалізуецца праз уменні знаходзіць якасную, актуальную інфармацыю, праз тэхнічныя навыкі, разуменне таго, “як гэта працуе”;

– *этычны*, які раскрывае маральныя ўстаноўкі асобы, агульнапрынятыя нормы камунікавання ў лічбавай прасторы.

Такім чынам, лічбавая рэпутацыя педагога праяўляецца як у здольнасці прымяняць тэхналогіі ў адукацыйным працэсе, так і ў рэалізацыі дыялогавага рэжыму кантактавання з калегамі, навучэнцамі, іх бацькамі, педагагічнай супольнасцю. Пры любым развіцці стратэгий лічбавай адукацыі нязменнай каштоўнасцю на фоне глабалізацыі рэсурсаў застаецца і застанецца прафесіяналізм педагога, высокая місія ў развіцці і выхаванні маладога пакалення. Разам з неабходнасцю павышаць статус выкладчыка варта гаварыць і пра рост патрабаванняў да яго асобных маральных якасцей, лічбавых і каштоўнасна-сэнсавых кампетэнцый. У сённяшніх умовах важна рыхтаваць педагога новай фармацыі, здольнага, як і стагоддзі таму, далучаць сваіх выхаванцаў да творчай, даследчай дзейнасці, дапамагаць адчуваць радасць маленькіх адкрыццяў, ствараць сітуацыі поспеху, вучыць адэкватна ацэньваць уласныя дасягненні і няўдачы.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 202678 от 18.02.2026).

Спіс літаратуры

1. Архипова Е. В. Аксиологические задачи обучения русскому языку в суверенной системе образования России/ Е. В. Архипова, Л. В. Лагунова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 2. – № 2. – С. 7–19.
2. Васюковіч, Л. С. Праца з тэкстам як аснова фарміравання функцыянальнай пісьменнасці вучняў: манаграфія /Л. С. Васюковіч. – Віцебск: ВДУ імя П. М. Машэрава, 2024. – 177 с.
3. Коммуникативная культура педагога и руководителя в цифровую эпоху / Д. З. Ахметова, А. В. Тимирязова, Т. А. Челнокова [и др.]. – Казань : Познание, 2023. – 187 с.
4. Печенева, Т. А. Педагогика для «цифрового поколения»: пути развития информационно-аналитических компетенций студента /Т. А. Печенева. – Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2022. – 182 с.

5. Развитие системы оценки качества образования в Республике Беларусь. Общее среднее образование /М. Б. Горбунова [и др.]; под науч. ред. В. Ф. Русецкого. – Минск : НИО, 2022. – 390 с.

6. Шмелева, Е. Д. Академическое мошенничество студентов / Е. Д. Шмелева, Т. В. Семенова // Вопросы образования. – 2019. – № 3. – С. 101-119.

DIGITAL REPUTATION OF A TEACHER IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

*Vasyukovich L. S.
Vitebsk, Republic of Belarus
VSU named after P. M. Masharov*

Summary. This article analyzes digital reputation as a social assessment of a teacher's competencies necessary for the effective and safe use of internet resources. Indicators of a successful digital reputation include: technology integration, fundamental changes in the status of educational actors, the updating of the axiological and educational components of digital education, and the culture of relationships in the online space.

Key words: digital reputation; digital skills; indicators of a teacher's digital reputation.

УДК 81-115

ОБРАЗНЫЕ ПРИЗНАКИ КОНЦЕПТОВ «ПРАВДА», «ИСТИНА», «TRUTH» В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

*Воеводина А. В.
Горловка, Российская Федерация
ДГПУ имени В. Шаталова*

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному анализу образных признаков культурных концептов «правда», «истина», «truth», объективированных в русской и английской языковых картинах мира. Национальная специфика отражает особенности каждого народа.

Ключевые слова: концепт; языковая картина мира; фразеология; правда; истина.

Введение. Рост интереса лингвистики к изучению концептуализации действительности и исследованию лексического состава языка в когнитивном аспекте, а также особая значимость сопоставительного изучения фразеологических систем разных языков для выявления и исследования особенностей мышления, восприятия мира и культурных ценностей народов обуславливают **актуальность** данной статьи.

Цель статьи – выявить образные признаки концептов *правда*, *истина* в языковой картине мира носителей русского языка и концепта *truth* в языковой картине мира носителей английского языка.

Материал и методы. На материале русского языка исследованию концептов *правда*, *истина* посвящены работы Н.Д. Арутюновой (1998), В.В. Колесова (2002), С.Е. Никитиной (1995), М.В. Пименовой (2003), Ю.С. Степанова (1972, 1997), А.Д. Шмелева (2002). Концепт *truth* на базе английского языка являлся предметом изучения Т.А. Хромовой (2000, 2002), А.И. Полторацкого (1995). В свете проблем языкознания слово *truth* исследовали А. Gupta (1987), G.L. Hallett (1988), H.Kamp (1981), E.L. Keeran (1983), G. Lakoff, M. Gohnson (1980), R.M. Martin (1958), J.M. Sadock (1977), F. Sommers (1969), K. Taylor (1998), R.H. Thomason (1976) [1]. Материалом настоящего исследования являются данные сплошной выборки из словарей фразеологизмов английского и русского языков, словарей пословиц и поговорок, словарей идиом. Основными методами, используемыми в работе, являются описательный метод, метод этимологического анализа, метод сравнения и обобщения.

Результаты и обсуждение. Задача лингвокультурологии заключается в системном представлении единиц языка и культуры в их взаимосвязи. При лингвокультурологическом анализе значения культурно детерминированных единиц соотносится с концептами национальной культуры, и им дается глубинное и объемное объяснение [2]. Предметом исследования лингвокультурологии является паремиологический фонд языка, поскольку большая часть пословиц представляет собой стереотипы народного сознания. При этом изучать необходимо только те паремии, которые этимологически и функционально неразрывно связаны с историей, культурой, бытом, моралью определенного народа либо этноса.

Еще один важный источник информации о культуре и менталитете народа – это фразеологический фонд языка. В нем отражены и зафиксированы представления народа о мифах, обычаях, обрядах, ритуалах, привычках, морали, поведении и т.д. [11, с. 43].

Фразеология в широком понимании, помимо фразеологических единиц, содержит также паремии: пословицы и поговорки. Так как в данной статье предполагается интерпретация ФЕ в культурологическом аспекте, в исследуемый материал, помимо ФЕ, также были включены пословицы и поговорки, крылатые слова и выражения.

В XX веке, базируясь на работах В. фон Гумбольдта, А. А. Потебни, В. З. Панфилова, Ю. С. Степанова, возникла новая дисциплина – когнитивная лингвистика. Предметом ее изучения стал язык как общий механизм приобретения, использования, хранения и выработки знаний [7, с. 58]. Наряду с лингвокультурологией, когнитивная лингвистика является одним из основных направлений в современной лингвистике, которые формируются в рамках антропоцентрической парадигмы [15]. Она подразумевает переключение интересов исследователя с объектов познания на субъекта, т. е. анализируется человек в языке и язык в человеке, поскольку, по словам И.А. Бодуэна де Куртэне, «язык существует только в индивидуальных мозгах, только в душах, только в психике индивидов или особей, составляющих данное языковое общество» [5, с. 59, 60].

Создаваемая языком модель мира – это субъективный образ объективного мира, она несет в себе черты человеческого способа миропостижения, т.е. антропоцентризма, который пронизывает весь язык [15].

Исследования, посвященные вопросу картины мира, начали появляться во второй половине XX в. Г. А. Брутян, Р. И. Павленис, Ю. Н. Караулов, Г. В. Колшанский, В. И. Постовалова, Б. А. Серебренников, В. Н. Телия, говоря о картине мира, различают концептуальную и языковую картины мира. «Языковая картина мира в целом и главном совпадает с логическим отражением мира в сознании людей. Но при этом сохраняются как бы отдельные участки в языковой картине мира, к которым, по нашему убеждению, относится и фразеология; она своя в каждом языке» [11, с. 67].

Языковую картину мира принято отграничивать от концептуальной. Научные определения и языковые толкования не всегда совпадают по объему или даже содержанию; концептуальная картина мира постоянно меняется и отражает результаты познавательной и социальной деятельности [10, с. 44].

Языковая картина мира по отношению к концептуальной картине мира выполняет функции означивания основных элементов концептуальной картины мира и выражения этой картины мира языковыми средствами [14].

В лингвистике отсутствует однозначное толкование термина «концепт». Согласно Масловой, концепт – это «ментальное национально-специфическое образование, планом содержания которого является вся совокупность знаний о данном объекте, а планом выражения – совокупность языковых средств (лексических, фразеологических, паремиологических и др.)» [12, с. 37].

Смирнова, опираясь на понимание концепта в исследованиях З. Д. Поповой и А. И. Стернина, определяет концепт как комплексную ментальную единицу, которая в процессе мыслительной деятельности поворачивается разными сторонами, актуализируя в этом процессе свои различные признаки и слои. [15].

Следует отметить, что концепт имеет сложную структуру. Ее нельзя определить как жесткую, поскольку концепт динамичен, он постоянно функционирует, актуализируется, соединяется и отталкивается от других концептов. Так, в структуру концепта входит и «всё то, что принадлежит строению понятия», и «всё то, что делает его фактом культуры» [16].

Формирование структуры концептов, принадлежащих абстрактной сфере, происходит за счёт признаков предметов или явлений, которые названы, познаны и представлены в виде знаков в данной семиотической системе. То есть концептам внутреннего мира свойственно представление в языке посредством признаков мира внешнего. Концептуальные метафоры возникают на основе уподобления уподобление стихиям, веществу, растениям, живым существам, предметам.

1. Признаки стихий реализуются через характеристики огня, воды, воздуха и земли.

2. Признаки вещества зачастую представлены характеристиками металла, жидкости, газа, кристалла.

3. Вегетативные признаки – одно из универсальных способов описания мира и его фрагментов. Они также делятся на группы: 1. Морфологические признаки растения: корни, ветви,

листья, стебли / стволы, цветы, плоды. 2. Признаки видов растений: цветы, злаки, деревья, трав. 3. Признаки растительного массива.

4. Витальные признаки делятся на два вида: зооморфные и антропоморфные. Первый вид включает в себя признаки, относящиеся ко всем живым существам, но не к человеку: животное, насекомое, птица, рыба. Второй вид включает признаки, которые относятся именно к человеку: эмоциональные и ментальные признаки, признаки характера, социальные признаки. Последняя группа дополняется этическими, религиозными, национальными признаками и признаками занятий.

5. Предметные признаки реализуются посредством нескольких групп, которые формируют признаки артефакта, продуктов, имущества, а также эстетические признаки.

6. Категориальные признаки: измерение, оценка, качество, количество, пространства и времени.

7. Темпоральные признаки: признаки времени жизни, признаки единиц времени, признаки календаря, признаки времени суток [8].

Концепты *истина*, *правда*, *truth* – одни из основных мировоззренческих концептов, которые регулируют взаимодействие человека с действительностью и обществом. Они обусловлены исторически, национально и культурно. В русском языке английскому *truth* соответствуют два понятия: *истина* и *правда*, которые являются квазисинонимами. Более того, при рассмотрении этимологии данных слов обнаруживается, что изначально в русском языке *истина* и *правда* имеют различное понятийное содержание. Слово *правда* этимологически связано с корнем *prav-*, древнерусск. *правъ* – «прямой», «правильный», «невиновный» и исходно имеет следующие значения: «обет», «обещание», «присяга», «заповедь», «правило», «договор», «закон». Слово *истина* этимологически связано с латинским языком. Оно образовано от местоимений *is-to* и, таким образом, соотносится с лат. *iste* – «этот, тот», болг. *ист* – «тот же самый»; истина сближается с глаголом *есть*, выступая как соответствующий субстантив [20, с. 166].

При этом современные понятия *истина* и *правда* отличаются от более ранних представлений. В соответствии с древнерусскими памятниками, истина отражала человеческий мир, реально переживаемую действительность, а правда осмыслялась как имеющая божественное начало и соответствующая высшей, подлинной реальности [19, с. 191-192]. Различие современной *истины* и *правды* заключается в том, что теперь истина располагается в Божественном мире, а правда – в мире человеческом. «В дорационалистическую эпоху высшее ассоциировалось с сильным государством, во главе которого находился Государь-Бог, одна из основных функций которого судить и карать (творить высший суд), в современную эпоху, представляющуюся как эклектическое смешение мистического и рационального, высшее ассоциируется как инвентарь абсолютов, статичных и неизменных, список непостижимых аксиом и законов, а отнюдь не как некое государство, возглавляемое царем-монархом-императором-Богом» [6, с. 163].

Н. Д. Арутюнова отмечает, что «правда, какова бы она ни была, связана с самым теплым в человеке – его сердцем, а истина – с самым холодным в нем – разумом». «Правда» даёт истинностную оценку конкретным утверждениям о жизни людей, «истина» – общим суждениям о Вселенной и религиозным представлениям о сущности мира [3, с. 18]. Столь очевидное раздвоение отсутствует в английском языке [9]. В нем *истине* и *правде* соответствует слово *truth*. Этимологически оно восходит к древнеанглийскому прилагательному *treowe* (современное *true*) в значении «верный», «правильный», от которого возник дериват *treowth* со значениями «правда», «истина» [13, с. 60].

Образную часть концептов *истина*, *правда* и *truth* можно выделить при помощи анализа метафорических реализаций их языковых воплощений. В сочетании с другими лексическими единицами они приобретают разнообразные интерпретации и метафорические ассоциации по аналогии с физическим миром [1; 9].

При анализе образных признаков концептов *истина*, *правда* и *truth* выделяются следующие группы:

1. Признаки стихий. Наиболее частотными оказались признаки огня и воды. К признаку «огонь» следует отнести также признак «солнце», поскольку небесное светило почитается как небесный огонь. *На правду да на смерть что на солнце: во все глаза не взглянешь; Свет плоти – солнце, свет духа – истина. Ум истиною просветляется, сердце любовью согревается; Правда – свет разума; С правдой шутить – что с огнем; Truth filters through stone.*

2. Признаки вещества: *Truth and oil are ever above; Правда что масло: все наверху.*

3. Вегетативные признаки: *Зерно / крупица и т.н. истины; A grain of truth; Truth and roses have thorns about them; Правды ни молотить, ни веять.*

4. Витальные признаки. Репрезентация антропоморфных признаков концептов *истина*, *правда* и *truth* широко манифестируется в языке посредством такой лексической сочетаемости, в которой происходит метафорический перенос признаков физического, телесного на мир бес-телесный, духовный: *Голая правда; Голая / нагая истина; The naked truth; Правда суда не бо-ится; Правота – что лихота: всегда наружу выйдет; Устами младенца глаголет истина; Хо-роша правда-матка, да не перед людьми, а перед Богом.*

5. Предметные признаки. *Хлеб-соль ешь, а правду режь; Правда – кус купленный, неправ-да – краденый; Правдою не обуеешься. Правдою не оденешься. На правду и цены нет; За правду плати и за неправду плати; Buy the truth and don't sell it; Economical with the truth.*

6. Категориальные признаки: *Истина хороша, да и правда не худая; В каждой иутке есть доля правды; Ищи ветра в поле, а правду на дне морском; Правда диковиннее вымысла; Many a true word is spoken in jest; Truth lies at the bottom of a well; Truth will out; Truth is stranger than fiction.*

7. Темпоральные признаки: *Момент истины; Все минется, одна правда останется; The moment of truth.*

8. Признаки Бога. В силу длительной истории развития концептов *правда*, *истина*, *truth* их структуры содержат признаки как языческого, так и христианского сознания. В библейском контексте «истина-правда» нередко приобретает черты Святой Личности, которая стоит в од-ном ряду с «Праведностью» и «Честностью»: *So justice is driven back, and righteousness stands at a distance; truth has stumbled in the streets, honesty cannot enter (Bible, Isaiah 59, 14).* При этом следует отметить, что в соответствующих строках русскоязычной Библии словам *правда* и *ис-тина* в Библии на английском языке соответствует не слово *truth*, а слово *right*, «правота; пра-вильность; справедливость; правое дело; правда; право; справедливое требование», либо отрывок вообще не содержит соответствующих признаков Бога. Это дает основание сделать вывод, что *правда* и *истина* тяготеют к понятию «Бог», *truth* – к понятию «право». *Не в силе Бог, а в правде; God's / gospel truth; Правда живет у Бога; Пред бога с правдой, а перед судью с деньгами; Хороша святая правда – да в люди не годится; Правда святая, а мы люди грешные.*

Выводы. Таким образом, анализ концептов *истина*, *правда* в русском и *truth* в англий-ском языках показывает, что они имеют сложные, состоящие из различных групп признаков, структуры. Наиболее характерными и общими образами концептов *истина*, *правда* в русском языке и *truth* в английском являются предметные признаки «ценность», «закон», «зерно», «свет». Вариативная общность отражает сходные условия эволюции культурно-исторических форм сознания народов. Образный признак «атрибут Бога» является распространенной мета-форической областью для концептов *истина*, *правда* в русском языке. Концепту *truth* в значи-тельной мере не свойственны признаки божественного права *God's / gospel truth*. Более харак-терный источник метафор *truth* – область закона. Это свидетельствует о культурных особеннос-тях и различии картин носителей русского и английского языка.

Список литературы

1. Агиенко, М.И. Структуры концептов *правда*, *истина*, *truth* в сопоставительном аспекте: авто-реф. дис ... канд. филолог. наук: 10.02.20 / М.И. Агиенко; УрГУ. – Екатеринбург, 2005. – 24 с.
2. Алиева, Я.М. Лингвокультурологическая парадигма как теоретико-методологическая основа структурно-семантических исследований в языке / Я. М. Алиева. – // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. – № 5-1. – Т. 7. – С. 190-194.
3. Арутюнова, Н.Д. Речеповеденческие акты и истинность Текст. / Н.Д. Арутюнова // Человече-ский фактор в языке: коммуникация, модальность, дейксис. М.: Наука, 1992. – С. 6-39.
4. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
5. Бодуэн де Куртэне И.А. Избранные труды по общему языкознанию, т. 2. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. – 391 с.
6. Головановская, М.К. Ментальность в зеркале языка: некоторые базовые мировоззренческие концепты французов и русских / М. К. Головановская. – М.: Языки славянской культуры, 2009. – 372 с.
7. Климова, Ю. А. Лингвокогнитивная парадигма как основа в методологии исследования концеп-та / Ю. А. Климова, О. В. Сенюкова // Современная филология : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа : Лето, 2015. – С. 58-60. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/137/6454/> (дата обра-щения: 01.04.2026).
8. Колесов, В.В. Введение в концептологию : учебное пособие / В. В. Колесов, М. В. Пименова. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта : Наука, 2016. – 246 с.

9. Лац Т. А. Истина-Правда: Классическое и прототипическое исследование. Концепты. Категории: языковая реальность: коллективная монография / М.В. Малинович, Д.А. Арипова, В.В. Батицкая и др. / Науч. ред. профессор Ю.М. Малинович. Иркутск: ИГЛУ, 2014. – С. 40-63.
10. Манакин, В.Н. Сопоставительная лексикология / В. Н. Манакин. – Киев : Знання, 2004. – 326 с.
11. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учебное пособие : для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
12. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие / В. А. Маслова. – 4-е изд. – М.: Флинта : Наука, 2008. – 294 с.
13. Нагорная, Т.А., Масляков, В.С. Лексико-семантическая интерпретация концептов «правда», «truth» и «verdad» в русской, англо-американской и испанской языковых картинах мира / Т.А. Нагорная, В.С. Масляков // Язык и культура. – Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2016. – №1(33). – С. 58-71.
14. Серебренников, Б.А. Как происходит отражение картины мира в языке / Б.А. Серебренников // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 87-107.
15. Смирнова, Е.Е. Смысловое наполнение концептов ПРАВДА и ИСТИНА в русском языковом сознании и их языковая объективация в современной русской речи. – Нижний Новгород, 2016. [Электронный ресурс] <http://konf.x-pdf.ru/18jazykoznanie/411997-1-smislovoe-napolnenie-konceptov-pravda-istina-russkom-yazikovom-soznanii-yazikovaya-obektivaciya-sovremennoy-russkoy-r.php>
16. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры / Юрий Степанов. – 2. изд., испр. и доп. – М.: Акад. проект, 2001. – 990 с. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-kontsepta-i-metody-ego-opisaniya>
17. Степанов, Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации / Юрий Степанов. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 246 с.
18. Телия, В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры». – 1996. – 288 с.
19. Успенский, Б.А. Краткий очерк истории русского литературного языка (XI-XIX вв.) / Б.А. Успенский. – М.: «Гнозис», 1994. – 240 с.
20. Черников, М.В. Концепты «правда» и «истина» в русской культурной традиции / М.В. Черников // Общественные науки и современность. – 1999. – № 2. – С. 164–175.

FIGURATIVE FEATURES OF THE CONCEPTS “ПРАВДА”, “ИСТИНА”, “TRUTH” IN A COMPARATIVE ASPECT (BASED ON THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES)

*Voevodina A. V.
Gorlovka, Russia
DSPU named after V. Shatalov*

Summary. The article presents a comparative analysis of the figurative features of the cultural concepts “правда”, “истина” and “truth” in the Russian and English linguistic worldviews. National specificity reflects the characteristics of each nation.

Key words: concept; linguistic worldview; phraseology; truth.

УДК 372.881.111.1

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Воробьева И. А., Михайлова М. С.
Санкт-Петербург, Российская Федерация
РГГМУ*

Аннотация. Статья посвящена методам обучения диалогической речи в средней школе. Анализируются теоретические основы, современные подходы и упражнения, способствующие формированию коммуникативных навыков у учащихся на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: диалогическая речь; обучение иностранному языку; средняя общеобразовательная школа; коммуникативная компетенция; система упражнений.

Овладение диалогической речью является одной из основных задач обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе, поскольку именно диалог составляет основу естественного устного общения, в том числе на иностранном языке.

Таким образом, формирование диалогических умений требует специальной методической организации учебного процесса, обеспечивающей переход от репродуктивных упражнений к продуктивной речевой практике в ситуациях, приближенных к реальному общению.

Актуальность данного исследования обусловлена требованиями ФГОС к формированию коммуникативной компетенции учащихся, а также необходимостью поиска эффективных методов обучения диалогической речи, обеспечивающих переход от репродуктивной деятельности к продуктивной речевой практике.

Цель работы – анализ методических основ обучения диалогической речи на уроках иностранного языка в средней школе и обоснование эффективности использования комплекса ролевых игр как средства развития диалогических умений учащихся.

Материал и методы. В процессе работы мы использовали следующие методы исследования: а) анализ научно-методической литературы по проблеме обучения диалогической речи; б) изучение и обобщение опыта преподавания; в) анализ УМК «Английский в фокусе» («Spotlight») для 5-6 классов; г) разработка и теоретическое обоснование комплекса ролевых игр и системы подготовительных упражнений.

Результаты и их обсуждение. Говорение как вид речевой деятельности базируется на языке как средстве коммуникации, обеспечивающем взаимодействие между участниками общения. В процессе говорения одна сторона выступает в роли коммуникатора: она кодирует передаваемую информацию посредством лексических значений и озвучивает ее. Вторая сторона выполняет функцию реципиента: воспринимает и декодирует поступившие языковые сигналы. Эта информация может служить стимулом для дальнейших действий собеседников.

Говорение делится на два вида устной речи: диалогическую и монологическую. Необходимо отметить, что в настоящее время в обучении говорению на иностранном языке внимание сместилось на диалог как носителя большей коммуникативной ценности. Современные исследователи отмечают, что основой диалогической речи является динамичный обмен репликами между участниками коммуникации.

Изучение любого иностранного языка предполагает знание и умение вести диалог с носителями иностранного языка и логически выразить свою мысль в процессе беседы. В частности, важным является развитие диалоговой речи на иностранном языке у учащихся в ходе обучения в средней общеобразовательной школе. Федеральный государственный стандарт ставит на первое место владение устной и письменной речью на иностранном языке, формирование умений и навыков общения, выражения собственного мнения и его обсуждение с носителями иностранного языка как результат эффективного обучения в школе.

Цели и содержание обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе направлены на подготовку учащихся к общению на основе принципов диалога культур. Начиная с первой ступени изучения иностранного языка, особое внимание уделяется умениям говорения, особенно у детей младшего школьного возраста, как основы овладения иностранным языком. Формирование и развитие у школьников коммуникативных диалогических умений, иначе, умения общаться и слушать собеседника, вступать в диалог, поддержать беседу, является первостепенной задачей и результатом эффективности обучения.

Для достижения поставленной цели и получения требуемых результатов ФГОС при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе педагоги используют активные методы обучения диалогической речи на иностранном языке для формирования коммуникативных навыков у учащихся.

Исследованиями методики преподавания диалогической речи английского языка занимались такие авторы как И.Л. Бим, А.В. Вартаков, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, О.В. Клубович, А.В. Кунин, О.В. Львова, Е.Н. Мельникова, Е.И. Пассов, С.Д. Поляков, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова и др.

Как отмечает Коньшева А.В., одной из наиболее актуальных проблем методической деятельности в обучении иностранным языкам является развитие диалогической речи учащихся, поскольку диалог составляет значительную часть (около 70%) разговорной речи и является одним из важнейших компонентов при обучении, в частности, английскому языку [1, с. 29].

Несмотря на то, что в современной методической литературе есть много определений диалогической речи, данное понятие интерпретировалось по-разному на разных этапах развития методики преподавания иностранных языков. Сначала диалогическая речь понималась, как

обмен последовательными репликами, высказываниями, затем – как способ формирования мысли, а после появления коммуникативного подхода в методике обучения иностранному языку – как форма социально-речевого общения и сам процесс общения.

Мы придерживаемся определения диалогической речи, которое дал В.Л. Скалкин, отмечая, что «диалогическая речь – это объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [2, с. 27].

Современные исследователи отмечают, что единицей диалога является диалогическое единство как сочетание смежных реплик, взаимосвязанных семантически и структурно. Читао И.А. отмечает, что под диалогическим единством понимается сочетание двух последовательных реплик, объединенных общей ситуацией общения. При этом следует подчеркнуть, что связь между такими репликами носит ситуативный и временный характер, поскольку определяется конкретными условиями коммуникативной ситуации и не является постоянной. Вместе с тем в речи могут встречаться и относительно устойчивые модели сочетания реплик [3].

При обучении школьников диалогу, согласно исследованиям В.Л. Темкиной, важно принимать во внимание его существенные характеристики. Диалог возникает в процессе взаимодействия двух или нескольких участников общения и всегда обусловлен определенной коммуникативной целью. Обращение к партнеру по общению предполагает передачу информации различного характера – вопроса, просьбы, требования или распоряжения. Для диалогической речи также типично использование вводных слов, междометий, речевых клише и оценочных выражений [4].

В методике преподавания иностранных языков сложились два пути обучения диалогической речи: «путь сверху» и «путь снизу». «Путь сверху» предполагает работу с диалогом-образцом, который состоит из нескольких диалогических единств. Сначала диалог прослушивается целиком, заучивается наизусть, затем происходит отработка элементов и, на завершающем этапе, учащиеся составляют диалог на ту же тему. Необходимо отметить, что сторонники такого подхода указывают, что в естественных условиях ребенок усваивает систему языка «сверху вниз»: от крупных интонационно-синтаксических блоков к их элементам. Недостатком этого подхода является то, что он не развивает умение самостоятельно использовать материал в речи, а приводит к его механическому заучиванию и ограничивает возможности свободного разговора в новых условиях.

При реализации «пути снизу» исходной единицей выступает диалогическое единство. Этот способ работы с диалогом предполагает путь от усвоения элементов диалога к самостоятельному его ведению на основе учебно-речевой ситуации. В современной методике преподавания иностранных языков этот подход приобретает все больше сторонников, т.к. с самого начала направляет на обучение взаимодействию, лежащему в основе диалогической речи.

Основное отличие данных подходов в том, что в первом случае учащиеся сначала производят работу над образцом диалога, выделяя из него необходимые фразы и анализируя структуру, лексические и функциональные особенности. Во втором случае учащиеся знакомятся с отдельными репликами, а далее самостоятельно составляют диалог на основе заданной темы [5].

Для того, чтобы развить умение учащихся вести диалог на английском языке, учитель должен тщательно отбирать учебный материал. Д.Ш. Олимова отмечает, что «учебный материал должен быть определенным образом отобран, методически организован и предназначен для усвоения школьниками в процессе обучения» [6]. Существует большое количество разнообразных упражнений и заданий, направленных на обучение диалогической речи, обеспечивающих постепенный переход от репродуктивной деятельности к продуктивной речевой практике.

Согласно Е.И. Пассову, «вопросно-ответные упражнения – это ключевая часть сложной методики работы с текстом. Вопросы обладают значением, с помощью них учитель или ученик могут завязать беседу, а при ответе на них учащиеся используют свои знания и опыт. Здесь нужно различать вопросы по изучаемой теме устной речи (например, «Дома», «Спорт», «В детском лагере», «Кино» и др.)» [7, с. 58].

Для развития навыков диалогической речи, как указывает далее Е.И. Пассов, «педагогу целесообразно применять трансформационные упражнения. Для выполнения речевой задачи учащиеся могут трансформировать реплику собеседника, что может быть выражено в изменении порядка слов, лица или времени глагола, падежа или числа существительного и т.п.» [7, с. 60].

Как отмечает Р.П. Мильруд, при обучении диалогу «желательно использовать имитационные упражнения. Содержание этих упражнений опирается на типичные речевые действия,

характерные для естественного общения: повторение высказываний учащимися вслед за учителем, многократный опрос, повторение на удивление, невнимательность. Эти упражнения строятся по принципу аналогии, когда обучающиеся создают собственные реплики, ориентируясь на заданный образец и сохраняя его лексико-грамматическую структуру» [8].

Современные методисты отмечают эффективность при обучении диалогу подстановочных упражнений, которые выполняются с целью развития навыков выбора и комбинирования языковых единиц.

Р.П. Мильруд указывает на то, что «для учащихся младшего и среднего школьного возраста особенно актуальными могут быть игровые упражнения, направленные на обучение диалогической речи английского языка». Такие игровые упражнения исследователь подразделяет на: опрос общественного мнения; пополнение информации; «ручейки»; «крестики-нолики»; «Игра в мяч»; «Кто ответит на вопрос?» [8].

Согласно А.В. Коньшиевой, «визуализация имеет особое значение при обучении диалогической речи английского языка в школе. Учитель может использовать в качестве опоры сюжетные картинки или слайды и такие упражнения, как:

- составьте и разыграйте диалог из серии картинок, используя ключевые слова;
- придумайте и воспроизведите диалог, опираясь на функциональную опору;
- составьте и разыграйте диалог между двумя персонажами, используя информацию на карточке» [1, с. 60].

Гальскова Н.Д. подчеркивает, что «при обучении диалогу рекомендуется соединять в паре учащихся примерно с одинаковым уровнем обученности, предлагая при этом слабо успевающим дополнительные опоры» [9, с. 58].

В тоже время Олимова Д.Ш. отмечает, что формирование необходимого словарного запаса для последующего участия в диалоге целесообразно осуществлять с опорой на наглядные средства обучения. Такой материал может размещаться на информационном стенде в классе либо предоставляться учащимся в виде раздаточных карточек. Регулярное обращение к этим опорам при выполнении заданий по построению диалогических высказываний способствует постепенному переходу к самостоятельному и свободному употреблению лексики в устной речи [6].

Как показывают наши исследования, одним из эффективных способов для обучения иноязычной диалогической речи может стать создание комплекса ролевых игр, который способствует формированию условий для более естественного общения.

С целью обеспечения системности работы по развитию диалогической речи при разработке комплекса ролевых игр нами были выделены обобщенные тематические направления, соотносящиеся с содержанием учебников «Английский в фокусе» («Spotlight») [10, 11] для учащихся 5 и 6 классов. В результате анализа были определены следующие темы для ролевых игр: «Знакомство и представление себя» (Module 1 “School days” – 5 класс; Module 1 “Who’s who?” – 6 класс); «Еда и повседневное общение» (Module 6 “Round the clock” – 5 класс; Module 9 “Food & Refreshments” – 6 класс); «Свободное время и совместные планы» (Module 7 “Year after year” – 5 класс; Module 6 “Leisure activities” – 6 класс); «Посещение зоопарка» (Module 5 “World animals” – 5 класс; Module 10 “Holiday time” – 6 класс); «Покупки» (Module 9 “Modern Living” – 5 класс; Module 10 “Food & Refreshments” – 6 класс).

Выбор именно данных тем обусловлен тем, что они, с одной стороны, регулярно встречаются в содержании учебников обоих классов, а с другой – обладают наибольшим потенциалом для организации ролевого взаимодействия учащихся. При этом часть из них (в частности, темы знакомства, животных и продуктов питания) характеризуется, на наш взгляд, недостаточной представленностью в УМК, что делает их особенно значимыми для разработки дополнительных ролевых игр.

В разработанный нами комплекс ролевых игр, помимо самих игровых ситуаций, была включена система подготовительных упражнений. Ее цель – актуализировать лексико-грамматический материал, сформировать необходимые речевые клише и постепенно включить учащихся в коммуникативную деятельность. Такая подготовка позволяет снизить языковую тревожность, обеспечить опору для последующего разыгрывания диалогов и повысить уверенность учащихся.

Подготовительные упражнения строились по единому принципу и включали несколько типов заданий. Рассмотрим их более подробно:

1. Актуализация лексико-грамматического материала. Перед каждой ролевой игрой было организовано повторение ключевых слов, фраз и грамматических конструкций по теме ролевой игры (например, базовые речевые клише знакомства, глагол to be, конструкции для заказа еды и т.д.).

2. Упражнение на соотнесение вопросов и ответов. Учащимся предлагалось соединить реплики из диалога (вопрос и соответствующий ответ). Данное задание было направлено на повторение базовых речевых моделей и формирование навыков правильно соотносить вопросно-ответные реплики.

3. Упражнение на заполнение пропусков в диалоге. Ученики получали диалог с пропущенными словами и должны были вставить подходящие лексические единицы или речевые клише из предложенного списка. Это способствовало закреплению ключевых конструкций и подготовке к самостоятельному ведению беседы.

4. Условно-речевое упражнение в парах. Учащиеся работали в парах, выполняя задание по образцу (например, диалог-расспрос с опорой на ключевые слова). Такое упражнение развивало умение задавать вопросы, понимать собеседника и строить ответы. Так формировались навыки, необходимые для полноценной ролевой игры.

После выполнения этих подготовительных упражнений учащиеся переходили непосредственно к ролевой игре, где уже могли применить отработанные речевые модели в ситуации, приближенной к реальному общению.

Каждая ролевая игра предусматривала распределение ролей, коммуникативную задачу для каждого участника и использование карточек-опор, которые направляли речевое поведение учащихся, но при этом не ограничивали их самостоятельность. В процессе игры учащиеся учились инициировать диалог, задавать вопросы, реагировать на реплики собеседника, выражать свои предпочтения и аргументировать мнение. Вариативность ролей и возможность смены коммуникативной ситуации обеспечивали многократное повторение речевых моделей в естественных для учащихся ситуациях. Это способствовало формированию гибких и актуальных диалогических умений.

Подготовительный этап обеспечивал плавный переход от тренировочных заданий к свободной диалогической речи, создавал базу для успешного участия в ролевых играх и способствовал повышению коммуникативной мотивации школьников.

Таким образом, методика обучения иностранной диалогической речи в средней общеобразовательной школе допускает использование двух подходов: «путь сверху» и «путь снизу». Основные упражнения и задания, направленные на обучение диалогической речи – это вопросно-ответные упражнения, имитационные упражнения, подстановочные упражнения, трансформационные упражнения, игровые упражнения. Кроме того, необходимо соединять в паре учащихся примерно с одинаковым уровнем обученности и использовать наглядный материал, опоры и т.д.

Заключение. Подводя итог рассмотрению задач обучения диалогической речи, следует отметить, что лишь сравнительно недавно данное направление стало рассматриваться как самостоятельный компонент методики формирования устной речи. Несмотря на активное развитие исследований в этой сфере, остается ряд проблем, требующих дальнейшего теоретического осмысления и экспериментального исследования. К ним относятся вопросы соотношения диалогической и монологической форм речи, способы организации коммуникативной среды на уроке, специфика восприятия речи в процессе взаимодействия, принципы отбора учебных ситуаций на различных этапах обучения и критерии подбора языкового материала для формирования диалогических умений и т.д.

Список литературы

1. Конышева, А.В. Игровой метод в обучении английскому языку / А.В. Конышева. – СПб.: Издательство «Четыре четверти», 2016. – 192 с.
2. Скалкин, В.Л. Обучение диалогической речи : (на материале английского языка) : пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – Киев:Радянська школа, 1989. – 158 с.
3. Читао, И. А. К вопросу о приемах обучения диалогу в старших классах / И. А. Читао // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 1. – С. 208–212.
4. Темкина, В. Л. Роль монологической и диалогической речи в формировании лингвокоммуникативной культуры / В. Л. Темкина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2003. – № 4. – С. 70–78.

5. Шабанова, И. А. Основные подходы обучения диалогической речи на иностранном языке / И. А. Шабанова // Вестник научных конференций. – 2019. – № 9-1(49). – С. 133–134.
6. Олимова, Д. Ш. Психология усвоения иностранного языка на среднем этапе обучения / Д. Ш. Олимова, Н. К. Адамбаева // Научный альманах. – 2016. – № 2(16). – С. 191–195.
7. Пассов, Е.И. Урок английского языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – 324 с.
8. Мильруд, Р.П. Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 5–12.
9. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва : Аркти-Глосса, 2000. – 165 с.
10. Ваулина, Ю. Е. Английский язык. 5 класс : учебник для общеобразовательных организаций / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. – Москва : Express Publishing : Просвещение, 2026 – 168 с.: ил. – (Английский в фокусе).
11. Ваулина, Ю. Е. Английский язык. 6 класс : учебник для общеобразовательных организаций / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. – Москва : Express Publishing : Просвещение, 2026 – 144 с.: ил. – (Английский в фокусе).

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TEACHING DIALOGICAL SPEECH DURING FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT SECONDARY SCHOOLS

*Vorobeva I. A., Mikhailova M. S.
Saint Petersburg, Russia
RSHU*

Summary. *The article explores methods for teaching dialogical speech at secondary schools, examining theoretical bases, current approaches and practical exercises to foster students' communicative skills during foreign language classes.*

Keywords: *dialogical speech; foreign language teaching; secondary school; communicative competence; system of exercises.*

УДК 811.161.1'27'28:821.161.1-31

ВЛИЯНИЕ ЕСТЕСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ НА ХАРАКТЕР СЕМИОЗИСА В ИСКУССТВЕННЫХ ЯЗЫКАХ ПРОГРАММИРОВАНИЯ

*Галимова Ю. О., Иркабаева З. Р.
Уфа, Российская Федерация
БАГСУ при главе РБ*

Аннотация. *Авторы анализируют искусственный язык программирования Python как знаковую систему, интегрирующую влияние естественных языков в синтаксис, семантику и прагматику. Проанализированы знаковые средства, роль интерпретаторов и норм сообщества. Продемонстрировано, как механизмы, наблюдаемые в естественных языках, проявляются в развитии языков программирования.*

Ключевые слова: *семиозис; искусственные языки; Python; лингвистика программирования.*

В условиях цифровой трансформации общества программирование является не просто техническим инструментом, но приобретает статус ключевой когнитивной и коммуникативной практики. Количество практикующих программистов активных пользователей языка Python исчисляется миллионами и ежегодно растет. При этом, языки программирования, будучи изначально формальными системами, в реальности функционируют как знаковые структуры, подверженные интерпретации, переформулировке и переосмыслению в профессиональных сообществах – они активно развиваются, трансформируются и приобретают новые роли, подобно естественным языкам [2]. Уникальность искусственных языков программирования состоит в том, что, хотя они и создаются как технический инструмент, обеспечивающий работу современных информационных технологий, их носителем и пользователем является человек, программист. Так, языки программирования обслуживают не столько машину, но в первую очередь человека, вступая в сложные отношения с естественным языком, культурным контекстом и когнитивными стратегиями программиста. Это превращает искусственные языки в значимые объекты семиотического анализа [3].

При этом семиозис кода представляет собой распределённый процесс, в котором участвуют не только автор и машина, но и коллективное сообщество как культурный носитель норм интерпретации. На примере языка программирования Python мы отчетливо видим как интерпретация кода зависит от социально закреплённых норм, формируемых профессиональным сообществом разработчиков. Эти нормы могут быть формально закреплены в нормативной документации языка, например рекомендации PEP, «Zen of Python», а так же существуют и корректируются сообществом пользователей посредством негласных правил «питоничности».

Кроме того для Python характерна жанровая организация кода (библиотека, тест, скрипт, документация), которая обнаруживает структурные и институциональные признаки характерные и для естественных языков, в том числе стабильность формы, функциональную направленность, нормативную закреплённость, специфические лексико-синтаксические маркеры, социальную воспроизводимость, предсказуемость интерпретации и рефлексивное описание в метатекстах. Это сближает жанры программного кода с жанрами естественных языков и подтверждает их семиотическую сопоставимость

Язык программирования Python, как и естественные языки, оперирует категориями, которые можно соотнести с понятием частей речи [1]. При этом в Python, благодаря философии «читаемости» и близости к естественным языковым структурам, это сопоставление становится особенно наглядным. Python намеренно стремится к тому, чтобы синтаксис был ближе к естественному языковому мышлению. Например, конструкция цикла, которую на языке Python можно записать следующим образом:

```
for item in items:  
    print (item)
```

почти дословно соответствует естественному языковому выражению: "для каждого элемента в коллекции — напечатать элемент".

В ходе исследования было продемонстрировано, что искусственные языки программирования, включая Python, обладают полноценной семиотической структурой и подлежат анализу на синтаксическом, семантическом и прагматическом уровнях [2]. Это позволяет рассматривать программирование не только как техническую, но и как когнитивную и коммуникативную деятельность. Анализ языка Python также показал, что его синтаксис и структурные маркеры, такие как отступы, соглашения об именах и встроенная документация, функционируют как знаковые средства, чьё значение формируется в конкретных практиках программирования и зависит от культурного контекста сообщества разработчиков. Проведенный анализ позволяет конкретизировать способы семантического образования терминологии в языках программирования и специфику с учётом расширения её роли в современных языках программирования. В результате исследования были выделены следующие способы:

1. Логическая связь с предметом реального мира: а. Логическая связь с действием, которое можно осуществить с предметом реального мира. б. Логическая связь с признаками, которые присущи предмету реального мира.

2. Визуальная связь с предметом реального мира (образование визуальных метафор).

Понимание принципов и способов семантического формирования терминов позволяет разработчикам понимать использование определённых терминов в разных контекстах. Это помогает им лучше понимать сложные системы и проекты, а также принимать взвешенные решения о том, как называть те или иные компоненты кода. Понимание роли в передаче лингвистических значений естественного языка в искусственных языках в сфере информационных технологий в динамическом процессе обновления ИТ – терминологии в современном мире может быть полезна в практическом плане для специалистов ИТ-сферы.

Естественный язык системно влияет на формирование и функционирование Python: английская лексика служит основным источником номинации ключевых слов, встроенных функций и идентификаторов, обеспечивая когнитивную прозрачность и снижая порог вхождения. Номинативные практики при этом воспроизводят модели, присущие естественным языкам:

1) Именованное по наблюдаемым свойствам.

Имена фиксируют броские, «диагностические» признаки объекта и часто несут оценку. В инженерной практике это проявляется в именах-метафорах и «именах-диагнозах», которые не только идентифицируют сущность, но и маркируют её качество/дефект; тем самым имя выступает знаком с денотативной и аксиологической составляющими.

2) Именованное «от вещи» (метафоризация).

Широко используется перенос материальных образов на абстрактные цифровые объекты (конвейер, стена, шина и т. п.), что соответствует модели «от вещи». Такая метафора обеспечивает семантическую компрессию и интуитивную доступность термина, выступая маркером профессиональной компетенции.

3) Именованное «от прецедента» (культурный код).

Аллюзии на научные, мифологические и массово-культурные тексты создают компактные, высокоузнаваемые термины; понимание аллюзии выполняет функцию групповой идентификации сообщества разработчиков. Эти имена конденсируют сложные технические характеристики в кратких метках и одновременно «социализируют» термин.

4) Именованное «от притчи» (нарративная маркировка).

Имена фиксируют уникальные события разработки (горячие исправления, временные обходы), превращаясь в «память проекта». Они задают будущую интерпретацию фрагмента и служат внутренним навигационным механизмом команды (прагматический слой номинации).

Семиотически важны и «ловушки переноса»: совпадающие формы естественного и программного языка могут иметь различную семантику (связка в английском *vs.* оператор идентичности в Python), что требует институциональных норм и контекста для стабилизации интерпретации. В целом номинативные практики Python воспроизводят универсальные когнитивные механизмы естественного языка — метафоризацию, культурную кодированность, нарративизацию, показывая, что даже в формализованной знаковой системе смысл конструируется по правилам социальной и культурной коммуникации.

Процесс семиозиса в языке Python представляет собой многоуровневое взаимодействие между знаками кода, интерпретируемыми объектами и субъектом-интерпретатором. При этом интерпретант возникает как результат когнитивной обработки кода в зависимости от целей, задач и опыта программиста.

Исследование подтвердило важную роль профессиональных сообществ в формировании правил интерпретации кода, в частности через норму «питоничности», стандарты документации (PEP) и коллективные практики рецензирования. Эти нормы формируют прагматическую рамку, в которой осуществляется интерпретация программного текста. Наши результаты подтверждают тезисы ранних исследований [4; 5: 6] о том, что интерпретация кода программистами сильно зависит от их опыта, участия в профессиональных сообществах и степени знакомства с негласными "культурными кодами" языка. Например, новичок может синтаксически верно написать рабочий код, который, тем не менее, будет отвергнут на code review за нарушение норм "питоничного" стиля — даже если интерпретатор Python его успешно исполняет.

Формируются своеобразные метаязыковые практики, в которых программисты обсуждают не только "работает ли код", но и "насколько он соответствует принятым культурным стандартам". Появляются такие категории, как "чистый код", "антипаттерны", "питоничность", которые невозможно полностью вывести из грамматики языка — они формируются и поддерживаются именно сообществом. Кроме того, сами сообщества выступают как механизм эволюции языка. Роль вторичных знаковых систем — таких как стиль оформления, именование и встроенная документация — в создании прагматической читаемости и понятности кода так же очень высока. Эти элементы рассматриваются как визуальные и символические маркеры, регулирующие интерпретацию текста программы.

Исследования ментальных процессов, сопровождающих понимание программных конструкций [4] с опорой на данные когнитивной психологии и eye-tracking исследований, демонстрируют, как структура и стиль кода влияют на скорость и точность его восприятия. Показано, что код воспринимается не линейно, а блоками, а «питоничность» кода снижает когнитивную нагрузку.

Вопрос "является ли код питоничным?" регулярно обсуждается в сообществе и на форумах (Stack Overflow, Reddit r/Python).

Например, конструкция, представленная ниже формально корректна:

```
if len(my_list) == 0:  
    print("Empty list")
```

Но опытный программист-пользователь искусственного языка оставляет в коде корректирующий комментарий: «Лучше использовать питоничную идиому:

```
if not my_list:  
    print("Empty list")»
```

Хотя поведение кода идентично в обоих случаях, из комментария мы можем заключить, что профессиональное сообщество воспитывает у программиста ожидание "читаемого", "питоничного" стиля. Таким образом, норма задаётся не языком, а сообществом. Этот пример наглядно показывает, что в Python допустимо множество способов выразить одно и то же действие, и выбор способа часто зависит от прагматических установок — читаемости, краткости, эстетики, принадлежности к определённой профессиональной культуре. Внешний вид текста становится носителем метасмысла, сигнализируя другим программистам о квалификации и опыте автора, согласованности коллектива, качестве менеджмента и зрелости управленческих практик в команде, задействованной в разработке кода. На этом основании код предстает не только как формальная инструкция для машины, но и как знак, включённый в коммуникативное пространство профессионального сообщества.

Эмпирический анализ отрывков кода в репозиториях и комментариев пользователей к ним показывает, что интерпретатором кода выступает не абстрактная машина, а человек, обладающий предзаданной системой категорий, ожиданий и прагматических целей. Программист не только читает код, но и придаёт ему значение в зависимости от задач, среды и личного опыта. Язык Python следует рассматривать через призму «сообществ практики», где нормы и жанры закрепляются в ходе коллективной языкотворческой деятельности. В этой рамке «Дзен Python» (PEP 20) выступает метанормативным текстом сообщества: его афоризмы и лексемы — *import this*, *Zen of Python*, *pythonic*, *PEP 8*, *The Python Way*, «*Readability counts.*» — систематически используются в дискуссиях как аргументы оценки и руководства к действию. Эти единицы выполняют три функции: (1) деонтическую (предписание: *"import this and meditate on it"*), (2) оценочную (*beautiful, readable, intelligible*), (3) идентификационную (маркирование принадлежности к норме *pythonic*). Сообщество одновременно фиксирует «дух» и «букву» нормы: *"Think of it as PEP 8 is the letter; the Zen is its spirit"*; при этом подчёркивается, что *«it should never be taken as rules»*, а *"each entry ... gets you to THINK"* задаёт рефлексивный режим интерпретации. Институционально идиомы из «Дзена» цитируются в заметках к коду как обоснование для внесения правок в код программного обеспечения, даже при условии отсутствия проблем с функциональными характеристиками кода, что подтверждает его нормативный статус.

Анализ таких идиом выявил три ценностно-идеологических блока: (1) эстетико-семиотический (*Beautiful is better than ugly; Simple...; Readability counts*), нормирующий визуально-композиционные свойства кода; (2) когнитивно-герменевтический (*Explicit is better than implicit; one obvious way; refuse the temptation to guess*), снижающий интерпретативную неопределённость; (3) практико-идеологический (*Practicality beats purity; Errors should never pass silently; If the implementation is easy to explain...; Namespaces...*), институтирующий прагматизм, дисциплину ошибок и требование объяснимости.

Частотный срез по корпусу ($n = 200$) подтверждает трёхконтурную организацию «социальной семиотики» Python-сообщества: доминирует эстетико-семиотический блок (48 %), далее когнитивно-герменевтический (31 %) и практико-идеологический (21 %). Тем самым PEP 20 функционирует не как «кодекс правил», а как набор интерпретативных опор, через которые сообщество согласует значения «питоничности» и нормативные ожидания читаемости, явности и прагматической достаточности.

Языки программирования демонстрируют структурное сходство с естественными языками, поскольку обладают лексикой, синтаксисом, семантикой и прагматикой употребления. Их знаки организованы в системы правил, допускают порождение потенциально неограниченного числа высказываний-программ и функционируют в сообществе носителей — разработчиков, которые формируют нормы стиля, жанры, идиомы и критерии «правильного» кода. Это делает искусственные языки программирования перспективным объектом сопоставительного анализа и позволяет рассматривать их через призму общей теории языка.

Особая значимость таких языков состоит в том, что они дают возможность наблюдать процессы смыслообразования и языковой эволюции в более формализованной и эмпирически фиксируемой среде. Изменение синтаксиса, появление новых идиом, закрепление стилевых норм и институционализация стандартов в сообществах разработчиков позволяют проследить, как языковая система развивается под влиянием когнитивных, коммуникативных и социальных факторов. В этом смысле анализ языков программирования не только расширяет объектную область сравнительного языкознания, но и углубляет теоретическое понимание механизмов развития языков как знаковых систем.

Полученные результаты имеют важное прикладное значение на стыке лингвистики, теории языка и программирования, делая шаг на встречу развитию языковых компетенций в преподавании программирования, проектировании языков и интерфейсов, а также в исследовании цифровой лингвистики и когнитивных систем. Исследование продемонстрировало перспективность применения семиотического анализа к цифровым текстам и позволяет переосмыслить теоретические границы понимания языка не только как коммуникативного средства между людьми, но и в качестве медиатора между человеком и техникой.

Список литературы

1. Бурмашева, Н. В. Лингвистические основы языка программирования С : учеб. пособие / Н. В. Бурмашева. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГУТУ, 2010. – 120 с. – ISBN 978-5-89610-201-3.
2. Камалова, Н. И. Роль семиотического подхода в обучении языкам программирования / Н. И. Камалова, А. Ш. Самадов // International Conference on Educational Discoveries and Humanities : материалы Междунар. науч. конф., Plano, Texas, USA, 1 Dec. 2023. – Plano : Econference Series, 2023. – С. 82–87.
3. Мартынец, М. С. Естественные и искусственные языки: общее, особенное и единичное / М. С. Мартынец // Профессиональное образование в современном мире. – 2011. – № 2. – С. 69–73.
4. Eye Tracking in Computing Education / T. Busjahn, R. Bednarik, A. Begel [et al.] // Proceedings of the 2015 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education. – 2015. – P. 3–10.
5. Scalabrino, S. A Comprehensive Model for Code Readability / S. Scalabrino, M. Linares-Vásquez, R. Oliveto, D. Poshyvanyk // Journal of Software: Evolution and Process. – 2018. – Vol. 30, № 6. – Art. e1958. – DOI: 10.1002/smr.1958.
6. Zlatev, J. Cognitive Semiotics: An Emerging Field for the Transdisciplinary Study of Meaning / J. Zlatev // Public Journal of Semiotics. – 2012. – Vol. 4, № 1. – P. 2–24. – DOI: 10.37693/pjos.2012.4.8837.

INFLUENCE OF NATURAL LANGUAGES ON THE CHARACTER OF SEMIOSIS IN ARTIFICIAL PROGRAMMING LANGUAGES

Galimova Yu. O., Irkabaeva Z. R.
Ufa, Russian Federation
BAGSU under the Head of RB

Abstract. The authors analyze the artificial programming language Python as a sign system integrating the influence of natural languages into its syntax, semantics, and pragmatics. The study examines sign structures, the role of interpreters, and the influence of community norms. It demonstrates how mechanisms characteristic of natural languages are reflected in the development and functioning of programming languages.

Keywords: semiosis; artificial languages; Python; programming linguistics.

УДК: 81'27 + 004.056

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ФАНТОМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «КИБЕРБЕЗОПАСНОСТЬ»

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

Аннотация. В статье рассматривается проблема семантических фантомов — англоязычных заимствований, которые присутствуют в лексиконе студентов, но не вызывают внутреннего зрительного образа. На материале эксперимента с участием студентов факультета математики и информационных технологий (специальность «Компьютерная безопасность») выявляется разница в образном наполнении англицизмов и их русских аналогов.

Ключевые слова: семантический фантом, экология языка, англицизм, опора на родной язык, психолингвистика.

Введение. Современное языковое образование сталкивается с вызовом массового проникновения англицизмов в профессиональную речь студентов. Студенты активно используют слова, заимствованные из английского языка, определяя значение, ориентируясь на контекст, часто не всегда верно. Семантические фантомы представляют собой заимствованные слова из английского языка, которые функционируют наряду с русскими, но не имеют образа либо ассоциаций в сознании носителя. Кроме этого, многие заимствованные слова включаются в синонимические ряды с уже употребляющимися в современном литературном языке словами [1]. При этом студенты отда-

ют предпочтение заимствованиям по причине экономичности. Заимствования отображают новые явления и понятия, но вместе с тем они также засоряют язык.

Цель исследования – экспериментально выявить и описать семантические фантомы в лексике студентов и предложить методические приёмы их преодоления через опору на родной язык.

Актуальность исследования с точки зрения экологии языка заключается в том, что заимствования должны органично вращаться в лексикон, сохраняя мотивировку и образные связи [5]. Однако практика показывает, что часть лексем сохраняет прозрачную метафору, а другая превращается в семантические фантомы – «пустые» слова. Как отмечает А. А. Залевская, в этом случае знание остаётся «выученным», но не переходит в «освоенное» [2].

Проблема усугубляется тем, что в области кибербезопасности иллюзия понимания слова может вести к снижению профессиональной бдительности. Кроме того, процесс деэтимологизации (утрата связи с прототипом, по Р. Р. Яхиной) стирает этимологию слов. В связи с этим возникает острая необходимость в диагностике данного феномена и разработке методик, возвращающих слову образ, через опору на родной язык [8].

Гипотеза исследования: значительная часть англицизмов функционирует как семантические фантомы; при этом их русские аналоги обладают более высоким образным потенциалом.

Материал и методы. Материалом нашего исследования послужили теоретические работы А. Кумсу, R. L. Thompson [6] и А. А. Залевской [2]. Практический материал исследования получен в ходе опроса студентов факультета математики и информационных технологий, обучающихся по специальности «Компьютерная безопасность». Методы исследования: экспериментальный, описательный метод и метод рефлексии по полученным результатам.

Результаты и их обсуждение. Проблема исследования связана с англоязычными заимствованиями. Язык – это экосистема, в которой заимствования могут быть как обогащать язык, так и подавлять внутреннюю форму родных слов. А. А. Леонтьев подчеркивал, что значение слова не сводится к его материальной (звуковой или графической) форме. Оно представляет собой «идеальный эквивалент», «психическое отражение» объекта или явления [3]. Следовательно, если в сознании носителя языка слово есть, а его психического отражения (образа) нет, то мы имеем дело с аномалией – лексической единицей, которую в рамках данного исследования мы предлагаем называть «семантическим фантомом». В отличие от «лексикографических фантомов» (слов-призраков, возникших из-за ошибок в словарях), семантический фантом – это реально существующее и употребляемое слово, которое не выполняет свою главную, образную функцию». Таким образом, ключевым понятием работы является *семантический фантом* – лексическая единица, которая присутствует в лексиконе, регулярно используется, но не вызывает внутреннего образного представления (визуального, сенсорного, сценарного).

В западной лингвистике изучают феномен «слов без образа», используя термин *imageability* либо слова, которые не вызывают мысленного образа, определяются как слова с низкой образностью (*low imageability*) [6]. *Low-imageability* описывает свойство слова (абстрактное vs. конкретное), но не описывает процесс и результат, когда слово при заимствовании теряет свой образ и становится «пустым» в сознании говорящего. Термин *семантический фантом* фокусируется именно на этом сдвиге: слово есть, его значения (как образа) – нет.

Для исследования данной проблемы были отобраны слова, которые включали как термины из сферы кибербезопасности (*эксплойт, бэкдор, фишинг, скамбэйтинг, ангрейд, дебаггинг, компилировать, анлок*). Испытуемым предлагалось оценить, насколько легко они могут представить зрительный образ для каждого слова, где 1 соответствует полному отсутствию образа («пустота»), а 5 – очень чёткой, детализированной картинке. Для того, чтобы показать, что существуют заимствования, которые имеют образ, студентам были предложены общеупотребительные заимствования (*контент, селебрити, донатить, фолловеры, инфлюенсер*). Кроме того, для части терминов были заданы открытые вопросы с просьбой описать образ словами.

Результаты эксперимента представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Средний балл образности (1–5) для англицизмов и русских аналогов

Англицизм	Средний балл	Русский аналог	Средний балл
Фишинг\смишинг\ вишинг	4,6	интернет-мошенничество	3,8
троян	4,4	вредоносная программа	3,5

апгрейд	3,2	модернизация	3,9
анлок	3,0	разблокировка	4,0
бэкдор	2,4	скрытый вход	4,2
эксплойт	2,1	уязвимость	4,3
спуфинг	1,9	подмена адреса	3,7
дебаггинг	2,2	отладка	3,6
компилировать	2,0	транслировать	3,4

Как видно из таблицы, для большинства англицизмов средний балл образности ниже, чем для их русских аналогов. Исключение составляют термины *фишинг* и *троян*, которые демонстрируют высокий балл образности (4,6 и 4,4 соответственно). Это объясняется прозрачностью их внутренней формы: *фишинг* вызывает образ рыбалки (удочка, крючок, рыба), а *троян* – образ троянского коня.

Интересен случай с термином *апгрейд*: его образность (3,2) ниже, чем у русского аналога *модернизация* (3,9), при этом разница не столь велика, как для узкоспециальных терминов. Это может свидетельствовать о том, что частотные бытовые заимствования осваиваются лучше, чем редкие профессиональные.

Открытые вопросы показали, что у слова *фишинг* 83% студентов назвали образы, связанные с рыбалкой («удочка», «рыба», «крючок», «наживка»). Для слова *эксплойт* образ смогли описать лишь 17% («лом», «взлом»), остальные написали «нет образа» или оставили поле пустым.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о существовании семантических фантомов в профессиональной речи студентов, изучающих кибербезопасность. Термины *эксплойт*, *бэкдор*, *спуфинг*, *компилировать* функционируют как фантомы: они используются, но не вызывают зрительного образа. С одной стороны за ними закрепляется определенное значение, и данные слова функционируют как профессионализмы. Однако, по сравнению с ними общеупотребительные заимствования вызывают определенные образы. Так студентам были предложены слова, которые уже широко используются в повседневной речи и не связаны с их будущей профессией: *фолловер*, *хейтер*, *инфлюенсер*, *донатить*, *контент*, *селебрити*, *чекаать*. Например, слово *хейтер* вызывает ассоциации «злость, черный, ненависть, проблемы». Тем не менее не всегда значение определяется верно. Например, слово *селебрити* в двух случаях вызвало затруднение даже с подбором синонима (было высказано предположение, что это тот, кто что-то празднует, от англ. *celebrate* – праздновать).

Важно отметить, что не все англицизмы одинаково фантомны. *Фишинг* и *троян* сохранили прозрачную внутреннюю форму при заимствовании и демонстрируют высокую образность. Это показывает, что проблема не в заимствованиях как таковых, а в способе их освоения: если слово входит в язык через образную метафору (рыбалка, троянский конь), оно успешно встраивается в лексикон; если же оно абстрактно (*exploit* – «использовать»), то оно может остаться фантомом.

С точки зрения экологии языка, семантические фантомы представляют собой деградацию внутренней формы заимствований. Согласно А. А. Залевской англицизм-фантом представляет собой усвоенную форму, которая не перешла в освоенное, так как никакой образ не был сформирован [7]. Создается иллюзия понимания: говорящий думает, что знает слово, но не может его визуализировать. Если слово не встроено в систему образов и ассоциаций, то возникают профессиональные риски коммуникации, а также экологический ущерб, который проявляется в деградации внутренней формы языка и обеднении лексики.

Практическая рекомендация, вытекающая из исследования, заключается в систематическом использовании опоры на родной язык при обучении профессиональной лексике:

1. Сравнение англицизма и его русского аналога по шкале образности позволяет диагностировать степень фантомности.

2. Визуализация термина, подбор ассоциаций, обращение к этимологии – эти приёмы позволяют преодолевать фантомность и предотвращать деэтимологизацию.

Преподаватель может предложить подобрать синонимы, дать своё определение, чтобы помочь «освоить» слово в речи, закрепив за ним определённые ассоциации.

Заключение. В ходе экспериментального исследования подтверждена гипотеза о существовании семантических фантомов в профессиональной речи студентов. Некоторые заимствования в речи будущих специалистов функционируют как термины либо профессионализмы – удобные, но лишённые внутренней образной формы. Проблема, возникающая при этом, заклю-

чается в приблизительном понимании значения слова и не всегда корректном его использовании ввиду отсутствия образов либо ассоциаций. С точки зрения эколоингвистики в языке появляется множество слов, пришедших из английского языка, которые имеют русский аналог и, функционируют наравне с ним.

Многие лингвисты видят главную опасность обилия заимствований не в самом факте появления иноязычных слов, а в том, что они постепенно разрывают внутренние смысловые связи в родном языке, трансформируют его образную систему и, как следствие, воздействуют на психический склад и духовно-нравственные устои носителей. В долгосрочной перспективе это может привести к разрыву преемственности между поколениями: язык, утративший свою внутреннюю форму, перестаёт быть объединяющим звеном и проводником культурного кода.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости пересмотра подходов к обучению профессиональной лексики. Формирование лексической компетенции должно выходить за рамки простого запоминания. Необходимо включать задания на визуализацию, сравнение образов, подбор ассоциаций – то есть на освоение, а не просто на выучивание терминов. Важную роль играет также целенаправленная работа с синонимическими рядами и подбор соответствующих слов в родном языке: это позволяет не только уточнить значение заимствования, но и восстановить смысловые связи, которые были разорваны в процессе заимствования. Задача преподавателя – помочь находить образы, которые будут способствовать созданию образа, а следовательно и запоминанию слова.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на сравнение групп с разным уровнем английского языка, на разработку методики «образного перевода» англицизмов, а также на изучение динамики фантомности во времени (исчезают ли фантомы с ростом профессионального опыта).

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Ахметшина, Ю. В. Англицизмы в современном русском языке / Ю. В. Ахметшина // Молодой учёный. – 2018. – № 12. – С. 324–326.
2. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : РГГУ, 1999. – 382 с.
3. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 287 с.
4. Максимова, Т. А. Англицизмы в сфере информационной безопасности: семантическая адаптация / Т. А. Максимова // Речевые технологии. – 2022. – № 3. – С. 45–52.
5. Haugen, E. The Ecology of Language / E. Haugen. – Stanford : Stanford University Press, 1972. – 366 p.
6. Kumcu, A. Less imageable words lead to more looks to blank locations during memory retrieval / A. Kumcu, R. L. Thompson // Psychological Research. – 2018. – Vol. 84, No. 3. – P. 667–684.
7. Залевская, А. А. Что там – за словом? Вопросы интерфейсной теории значения слова / А. А. Залевская. – М. : Директ-Медиа, 2016. – 328 с. – URL: <https://www.litres.ru/book/aleksandra-zalenskay/chto-tam-za-slovom-voprosy-interfeysnoy-teorii-znache-11823498> (дата обращения: 02.05.2026)
8. Яхина, Р. Р. Функционально-семантическое усвоение терминов английского происхождения: процесс деэтимологизации / Р. Р. Яхина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 3. – С. 64–69.

SEMANTIC PHANTOMS IN THE PROFESSIONAL SPEECH OF CYBERSECURITY STUDENTS

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

Abstract. *The article examines the problem of semantic phantoms – English-language borrowings present in the lexicon of students that do not evoke an internal visual image. Based on an experiment involving students of the Faculty of Mathematics and Information Technologies (specializing in Computer Security), the study reveals differences in the imagistic content of anglicisms and their Russian equivalents. The conclusion is made about the need to rely on the native language when teaching professional vocabulary.*

Keywords: *semantic phantom; language ecology; cybersecurity; anglicism; reliance on native language; psycholinguistics.*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ЛНР В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА ОТ ТРАДИЦИОННОЙ К ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИКЕ

Грицкова Н. В.
Луганск, Российская Федерация
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Аннотация. В статье рассматриваются результаты эксперимента по формированию ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов Луганской Народной Республики. Синтез традиционных методов с инновационными цифровыми проектами на региональном материале повышает долю студентов с высоким уровнем ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка.

Ключевые слова: ценностное отношение; иностранный язык; учитель; Луганская Народная Республика.

Введение. Современная система высшего педагогического образования Луганской Народной Республики переживает сложный, но объективно обусловленный этап трансформации. С одной стороны, сохраняются прочные традиции советской и постсоветской лингводидактической школы, основанные на фундаментальности, системности и высоких требованиях к языковой подготовке будущего учителя. С другой стороны, всё громче заявляют о себе инновационные тенденции. К ним мы относим цифровизацию обучения, компетентностный подход, необходимость использования дистанционных образовательных технологий и гибких методик. В этой двойственной ситуации особенно остро встаёт вопрос о ценностном отношении студентов к будущей профессии. Дело в том, что ценностное отношение нельзя сформировать простой трансляцией знаний или освоением набора педагогических приёмов. Оно включает в себя эмоционально-оценочный компонент, мотивационную готовность к труду в реальных условиях школы ЛНР, а также устойчивое восприятие профессии учителя иностранного языка как социально значимой и личностно принимаемой миссии [4, с. 157–170]. Цель данной статьи заключается в выявлении и обосновании лингвометодических условий, способствующих формированию ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов Луганского государственного педагогического университета (ЛНР) в период активного перехода от традиционной парадигмы к инновационной.

Материалы и методы. Материалом для исследования послужили данные, собранные в течение 2021–2026 учебных годов на базе Луганского государственного педагогического университета в ЛНР. В исследовании приняли участие 79 студентов 2–4 курсов, обучающихся по направлению 45.03.01 Филология, профиль подготовки – Зарубежная филология. Испанский язык и второй иностранный язык (английский) и по направлению 45.03.01 Филология, профиль подготовки – Зарубежная филология. Французский язык и второй иностранный язык (английский). Здесь необходимо отметить, что студенты иноязычных филологических специальностей являются выпускниками педагогического университета и именно в ЛНР работают в образовательных организациях. Так происходит «последовательное и целенаправленное вовлечение студентов в общественную и культурную жизнь вуза и региона» [7, с. 98]. Основными методами сбора эмпирических данных выступили: анонимное анкетирование, направленное на выявление субъективной значимости профессиональных качеств учителя; полуструктурированные интервью с 12 студентами, показавшими наиболее контрастные результаты (высокий и низкий уровни ценностного отношения); анализ эссе на тему «Почему я хочу (или не хочу) быть учителем иностранного языка в ЛНР»; а также метод включённого наблюдения за поведением студентов в процессе учебной и внеучебной деятельности, включая пробные уроки в среднеобразовательных школах ЛНР в рамках педагогической практики.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования показали неоднозначную картину. На начальном этапе диагностики лишь 38 % опрошенных студентов продемонстрировали высокий уровень ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка. Характерно, что у большинства из этих студентов ценностное отношение базировалось на традиционных представлениях, т. е. на уважении к учителю как к носителю культурного ко-

да, авторитетной фигуре, передающей не только языковые навыки, но и нравственные ориентиры. Многие студенты из этой группы подчёркивали, что сами выросли в школах ЛНР и Донбасса в целом, где фигура учителя была окружена особым почтением [9, с. 12–13].

Однако 45 % респондентов продемонстрировали средний или низкий уровень, причём их аргументация часто сводилась к фразам: «учитель иностранного языка сегодня не нужен, потому что есть искусственный интеллект и онлайн-курсы», «работа учителя в ЛНР и в России низко оплачивается и не престижна», «в нашей республике сложно найти качественные учебные материалы». Эти данные подтверждают, что ценностное отношение напрямую связано не только с внешними социально-экономическими факторами, но и с тем, как студент воспринимает саму методическую перспективу профессии. Подробную систему ценностного отношения к педагогической деятельности раскрыла в своей научной статье А. А. Брюханова [3]. Проблемы ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка также рассматривала в своих научных трудах А. В. Анненкова [1; 2].

В ходе формирующего этапа эксперимента была разработана и апробирована модель, сочетающая элементы традиционной и инновационной методики. Ключевым принципом стало не механическое противопоставление «старое против нового», а их осмысленный синтез с учётом регионального контекста ЛНР. Например, традиционные приёмы грамматико-переводного метода и комментированного чтения текстов о культуре стран изучаемых языков были дополнены созданием студентами цифровых краеведческих проектов на иностранном языке, посвящённых истории учительства на Донбассе [11]. Студенты разрабатывали интерактивные презентации и короткие видеоролики о заслуженных учителях ЛНР, о том, как преподавание иностранного языка помогало сохранять связь с миром в годы активных боевых действий. Важно, что эти проекты выполнялись не формально, а с последующей реальной апробацией в школах ЛНР в период прохождения педагогической практики. Студенты проводили фрагменты уроков, используя созданный контент, и получали обратную связь как от школьников, так и от учителей-наставников. На наш взгляд, «такой комплексный подход позволяет создать устойчивую платформу для развития ценностей сотрудничества и повышения качества образовательного процесса» [6, с. 334].

Вторым важным направлением стало введение в курс методики преподавания иностранного языка модуля «Ценностные ориентиры учителя в цифровую эпоху». В рамках этого модуля студенты анализировали конкретные педагогические ситуации, возникающие в школах ЛНР. Например, конфликт между традиционным требованием выучить грамматическое правило наизусть и возможностью мгновенного получения ответа через нейросеть. Вместо запретов на использование технологий студентам предлагалось разработать такие приёмы, при которых цифровые инструменты становились бы помощниками учителя, а не его заменителями. В ходе обсуждений фиксировалось, как меняется эмоциональное отношение будущих учителей к своей роли. Если в начале эксперимента студенты часто выражали страх перед технологиями и обесцениванием их рутинного труда, то к концу эксперимента многие стали говорить о новой, более сложной и достойной миссии. Она заключается в том, что учитель иностранного языка становится не транслятором готовых правил, а навигатором и интерпретатором языкового и культурного опыта, поскольку «стратегия «профессиональной рефлексии» направлена на осознание будущими педагогами роли иностранного языка и межкультурного взаимодействия в их будущей профессиональной деятельности» [4, с. 161].

Особо значимым результатом стало изменение содержательной стороны эссе студентов, написанных после апробации синтезированной модели. В исходных текстах преобладали либо идеализированные образы учителя из прошлого, либо, напротив, скептическое отношение к профессии. В итоговых эссе появились развёрнутые рассуждения о том, что ценность учителя иностранного языка в ЛНР сегодня определяется его способностью быть одновременно хранителем лингвометодических традиций и открытым к инновациям. Это свидетельствует о переходе от внешней мотивации (престиж, зарплата) к внутренней, личностно-принимаемой, что и является ядром ценностного отношения.

Обсуждение полученных результатов позволяет сделать несколько важных выводов. Во-первых, на наш взгляд, переход от традиционной к инновационной методике в подготовке учителей иностранного языка в ЛНР нельзя понимать, как линейную замену одного другим. Напротив, наиболее эффективным оказывается такой путь, при котором инновации выступают не угрозой для традиций, а средством их переосмысления и усиления. Когда студент видит, что его фундамен-

тальные языковые и методические знания не становятся бесполезными, а обретают новую форму воплощения (через цифровые проекты, гибридные уроки, использование аутентичных региональных материалов), его ценностное отношение к профессии укрепляется [10]. Во-вторых, по нашему мнению, региональный контекст ЛНР играет здесь двойную роль. С одной стороны, экономические трудности, отток части населения и недостаточная техническая оснащённость некоторых школ порождают у студентов сомнения в востребованности инноваций. С другой стороны, именно уникальный опыт Донбасса – опыт выживания, сохранения идентичности, особого уважения к человеку, который несёт знание и культуру, – создаёт мощную эмоциональную базу для формирования ценностного отношения [9]. Студенты, которые создавали проекты об учителях-ветеранах ЛНР, о том, как их наставники продолжали вести уроки под обстрелами, ощутили связь поколений иначе, чем при простом чтении учебников по педагогике.

Кроме того, важным обстоятельством является роль наставничества, которое направлено «...на активное развитие ценностей сотрудничества среди педагогического коллектива» [6, с. 333]. В ходе исследования выяснилось, что ценностное отношение к профессии эффективнее всего формируется не в лекционных аудиториях, а в малых группах, где опытный преподаватель университета, сам имеющий богатую педагогическую практику в ЛНР, совместно со студентами анализирует реальные кейсы из школ. Причём наиболее сильное влияние оказывают не успешные, а проблемные кейсы. Например, каким образом учителю иностранного языка сохранить авторитет, если ученики знают о цифровых технологиях больше него, или как адаптировать инновационный метод обучения, когда в классе нет интерактивной доски [8]. Такие обсуждения, построенные на принципах педагогической рефлексии, постепенно переводят студента из позиции пассивного наблюдателя в позицию субъекта профессиональной деятельности, что неизбежно повышает ценностное восприятие самой этой деятельности. Они влияют на «...глубокое взаимопроникновение ценностных систем, мировоззрений, ментальных установок участников образовательного процесса» [5, с. 81].

Сравнительный анализ двух подгрупп студентов – тех, кто проходил обучение по традиционной программе без специального акцента на синтез с инновациями, и тех, кто участвовал в разработанной модели – показал статистически значимые различия. В экспериментальной группе доля студентов с высоким уровнем ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка выросла с 36 % до 67 %. При этом наиболее устойчивый прирост наблюдался у тех студентов, которые изначально демонстрировали средние показатели и колебались между принятием и отторжением профессии. Важно отметить, что студенты с изначально крайне низкими показателями (6 % от выборки) практически не изменили своего отношения в рамках одного семестра, что говорит о необходимости более длительной и индивидуализированной работы с этой категорией.

Заключение. Таким образом, формирование ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов ЛНР в условиях перехода от традиционной к инновационной методике представляет собой сложный, многомерный процесс [10; 11]. Он не сводится ни к простой пропаганде учительского труда, ни к внедрению модных цифровых инструментов. Ключевым условием успеха оказывается такой методический дизайн, в котором традиции работают на устойчивость и глубину, а инновации – на актуальность и мотивацию. Региональный контекст ЛНР, при всех его объективных трудностях, предоставляет уникальный ресурс. В него входят реальные истории учителей, переживших войну и восстановление, особое отношение к слову и знанию, готовность к преодолению препятствий. Если включить этот ресурс в содержание методической подготовки, если дать студентам возможность не просто узнать об инновациях, а прожить их в конкретной педагогической ситуации на малой родине, тогда ценностное отношение к профессии перестанет быть абстрактной декларацией. Оно становится личным убеждением, а учитель иностранного языка воспринимается не как ретранслятор чужой культуры, а как живой носитель универсальной ценности – способности понимать и быть понятым в любых, даже самых сложных обстоятельствах. Именно на такой результат должна быть ориентирована современная лингвометодическая подготовка в педагогическом университете ЛНР, сочетающая лучшее из прошлого с вызовами настоящего и возможностями будущего [9, с. 12–13].

Список литературы

1. Анненкова А. В. Валидация педагогической модели формирования ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов педагогических специальностей: результативность и

эффективность / А. В. Анненкова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2022. – № 12(1). – С. 159–176. – EDN QBZDYD.

2. Анненкова А. В. Трансформация ценностного отношения к педагогической профессии на рубеже смены эпох / А. В. Анненкова // Язык для специальных целей: система, функции, среда: Сборник научных статей X Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию Юго-Западного государственного университета и кафедры иностранных языков, Курск, 23–24 мая 2024 года. – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2024. – С. 29–35. – EDN GNHKYB.

3. Брюханова А. А. Структура и компоненты ценностного отношения к педагогической деятельности / А. А. Брюханова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 10 февраля 2026 года. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2026. – С. 19–22. – DOI 10.31483/r-153765. – EDN IMFRSC.

4. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. – Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. – 196 с. – ISBN 978-5-605-51228-8. – EDN NXMOGN.

5. Грицкова Н. В. Герменевтика диалога культур и ценностное отношение учителя иностранного языка к педагогической деятельности / Н. В. Грицкова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвузовский сборник научных трудов, Тверь, 31 октября 2025 года. – Тверь: Тверской государственный университет, 2026. – С. 81–85. – EDN WLQZGA.

6. Грицкова Н. В. Методика collaborative teaching как фактор развития профессиональных ценностей в учительском сообществе / Н. В. Грицкова // Язык. Культура. Коммуникация: Материалы XVII Международной научно-практической конференции имени профессора С. А. Борисовой, Ульяновск, 01 декабря 2025 г. – Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2026. – С. 329–337. – EDN JNUBRP.

7. Грицкова Н. В., Милуков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности / Н. В. Грицкова, М. Н. Милуков // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071–6427–2026–2–91–109.

8. Инновационные траектории современного города / Т. И. Никифорова, А. В. Ломовцева, Т. В. Трофимова [и др.]. – Москва: ООО «Актуальность.РФ», 2026. – 395 с. – ISBN 978-5-605-56549-9. – EDN KTKXLY.

9. Перспективы комплексного развития новых территорий России в контексте социально-экономического роста: / Л. А. Грицай, Н. В. Грицкова, Ю. Ю. Мельничук [и др.]. – Санкт-Петербург: Наукоемкие технологии, 2025. – 90 с. – ISBN 978-5-907946-93-4. – EDN TRKKOH.

10. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People's Republic / N. V. Gritskova // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: SPH Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.

11. Gritskova N. V. The hermeneutic approach in foreign language teacher training: forming of the value position / N. V. Gritskova // Education and practice in the context of modern science: Proceedings of the International Science Conference, Delhi, 16 July 2025. – Delhi: SPH Infinity, 2025. – P. 95–100. – DOI 10.34660/INF.2025.98.66.124. – EDN ZOBLAC.

FORMING OF THE VALUE-BASED ATTITUDE TOWARD THE PROFESSION OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER AMONG THE STUDENTS IN THE LPR IN THE CONTEXT OF THE TRANSITION FROM THE TRADITIONAL TO INNOVATIVE METHODOLOGY

*Gritskova N. V.
Lugansk, Russia
FSBEI HE "LSPU"*

Summary. The article examines the results of the experiment on forming the value-based attitude toward the profession of the foreign language teacher among the students of the Lugansk People's Republic. The synthesis of the traditional methods with the innovative digital projects based on the regional material increases the proportion of the students demonstrating a high level of the value-based attitude toward the profession of the foreign language teacher.

Key words: value-based attitude; foreign language; teacher; the Lugansk People's Republic.

**КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

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

Аннотация. В статье рассматривается использование коммуникативного подхода в обучении студентов иностранному языку. Выявляются трудности, связанные с чтением аутентичных текстов. Предлагается комплекс поэтапных заданий/упражнений, направленных на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в процессе работы с оригинальными текстами делового характера. Правильно организованная работа с аутентичными текстами способствует выработке навыков создания собственного текста в формате деловых рекомендаций.

Ключевые слова: коммуникативный подход, иноязычная коммуникативная компетенция, комплекс поэтапных заданий, деловые рекомендации, деловой иностранный язык.

Современный выпускник вуза – компетентный специалист должен обладать не только знаниями, умениями и навыками в определенной профессиональной сфере, но и способностью участвовать в иноязычной коммуникативной коммуникации. На государственном уровне в Республике Беларусь *актуальность* коммуникативного подхода закреплена в 91 статье Кодекса об образовании [1].

Коммуникативный подход в обучении иностранному языку предполагает соответствующую организацию учебного процесса, при котором конечная цель является обучение студентов адекватно ориентироваться в коммуникативной ситуации.

По мнению И. Л. Бим, выпускник вуза является активным участником коммуникативного процесса. Обучение иностранному языку должно быть ориентировано на «овладение общением во всех его основных функциях, а именно: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентировочной, предусматривающей выражение мнения, оценку, развитие взглядов и убеждений, а также этикетной функции» [2].

Вопросы коммуникативной компетенции затронуты в трудах И. Л. Бим, И. А. Зимней, Е. А. Быстровой, А. В. Хуторского и других. Так, И. А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах [3].

А. В. Хуторской считает, что «компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке» [4, с. 65].

По мнению Е. А. Быстровой, под «коммуникативной компетенцией понимается способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [5, с. 20–21].

Таким образом, исследователи И. Л. Бим, Е. А. Быстрова, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской считают, что у будущих специалистов неязыкового профиля должен быть сформирован комплекс умений и способностей для понимания и интерпретации особенностей чужой культуры с целью обеспечения эффективной коммуникации и адекватного поведения в различных ситуациях общения.

Более того, в образовательных стандартах Республики Беларусь под компетенцией понимают «приобретаемые в процессе обучения и воспитания способности осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием» [6, с. 4].

Для организации общения на изучаемом языке, речевая деятельность предусматривает использование необходимого коммуникативного материала. Таким материалом становится текст, который несет информацию о ситуации общения, ее целях, теме, коммуникантах. Именно «в тексте средства языка становятся коммуникативно значимыми, коммуникативно обусловленными в определенную систему, в которой каждое из них наиболее полно проявляет свои сущностные признаки и обнаруживает новые, текстообразующие функции» [7, с. 9].

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и описание практического применения коммуникативного подхода в формировании коммуникативной компетенции при работе с аутентичными текстами делового характера со студентами неязыкового профиля на занятиях по иностранному языку.

Материал и методы. Материалом данного исследования послужили труды ученых в области коммуникативного подхода (И. Л. Бим, Е. А. Быстрова, И. А. Зимняя, Е. А. Быстрова,

Е. И. Пассов, Г. А. Китайгородская, Г. В. Рогова, Т. С. Терминасова, И. И. Халеева, А. В. Хуторской и др.), а также результаты педагогической деятельности на практических занятиях со студентами неязыковых специальностей, изучающих дисциплину «Деловой иностранный язык». В ходе исследования применялись методы обобщения, сравнения и сопоставления.

Результаты и их обсуждение. Главной целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является «формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения» [8, с. 6].

Вопросами развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов занимались А. Вербицкий, Е. И. Пассов. С точки зрения дидактико-методологических исследований большой вклад в разработку коммуникативного подхода внесли такие ученые как И. Л. Бим, Г. А. Китайгородская, Г. В. Рогова, С. Г. Терминасова, И. И. Халеева и другие.

Таким образом, у будущих специалистов неязыкового профиля должен быть сформирован комплекс способностей – иноязычная коммуникативная компетенция – представляющая собой совокупность сложных интегрированных умений, необходимых для обеспечения эффективной коммуникации.

Иноязычная коммуникативная компетенция формируется у студентов при работе с иноязычным текстом, прежде всего с аутентичным текстом, который воспринимается обучающимися с большим интересом, так как иллюстрирует функционирование языка в форме, принятой носителями, и в естественном социальном контексте. Социокультурный фон реализуется в аутентичном тексте посредством продуктивного словарного запаса, в который входят наиболее коммуникативно-значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения.

Использование аутентичных текстов является одним из условий для того, чтобы обучающиеся могли свободно ориентироваться в иноязычной среде, применять свои знания, умения и навыки в конкретной жизненной ситуации, понимать, ценить и уважать как чужую культуру, так и свою собственную. Использование подобных материалов представляется крайне важным, так как они являются образцом современного иностранного языка и создают иллюзию участия в повседневной жизни страны, что вносит весомый вклад в формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Но, следует отметить, что использование аутентичных текстов представляет для студентов неязыковых специальностей определенные трудности и требует значительных затрат времени для полноценного понимания их содержания, так как у студентов отмечается разный уровень владения иностранным языком. Некоторые студенты не сразу осознают содержание прочитанного, вынуждены подвергать текст подробному лексико-грамматическому анализу, а затем переводу на русский язык, и только после всех манипуляций с текстом они понимают, о чем идет речь. К сожалению, предложенный Майклом Уэстом [9, с. 108] прием, «прочти и скажи», суть которого сводится к тому, что обучающийся должен прочитать предложение, поднять глаза от книги и повторить прочитанное, для некоторой части студентов начальных курсов составляет определенную трудность или оказывается невозможным в применении. Следовательно, чтение является сложной речевой деятельностью и требует повышенного внимания, особенно в рамках коммуникативного подхода.

Так, профессор С. В. Николаенко, рассматривает чтение в «коммуникативном фокусе, в контексте общения, коммуникации», и рекомендует «при чтении текста ... обращать внимание, прежде всего, на содержательно-смысловую его сторону ...» [10, с. 91].

Рассмотрим более подробно методику работы с аутентичным текстом на учебном занятии по учебной дисциплине «Деловой иностранный язык». При работе над текстом традиционно выделяют три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. На предтекстовом этапе большое внимание уделяется работе над новой деловой лексикой. Для этого используются упражнения/задания, направленные на развитие необходимых навыков и умений. Для успешного выполнения заданий необходимо владеть языковыми средствами (фонетическими умениями, грамматическими правилами, лексическим тематическим набором, правилами чтения, навыками письма и говорения). «Упражнения», как отмечает Э. Г. Азимов, «представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей ...» [11, с. 322].

Так, при изучении лексической темы «Собеседование» по учебному предмету «Деловой иностранный язык» студенты получают важную информацию об условиях успешного прохождения

собеседования при устройстве на работу по специальности. Студентам предстоит познакомиться со своеобразной специфической лексикой. Тема предполагает работу над несколькими текстами.

На предтекстовом этапе в качестве первого задания студентам предлагается предсказать по названию фрагмента текста „Vorbereitung auf das Vorstellungsgespräch“ («Подготовка к собеседованию») возможное содержание текста.

Aufgabe 1. Lesen Sie den Titel des Textes und prophezeien Sie den möglichen Inhalt.

Aufgabe 2. Nennen Sie Verben, von denen die folgenden Substantive abgeleitet sind. Übersetzen Sie sie. (Студенты должны назвать глаголы, от которых образовались данные существительные и перевести их).

Aufgabe 3. Erschließen Sie die Bedeutung folgender Komposita aus ihren Bestandteilen. Übersetzen Sie sie. (Студентам предлагается определить составные части сложных существительных и перевести их на русский язык).

Aufgabe 4. Nennen Sie Synonyme zu den folgenden Wörtern. Übersetzen Sie sie. (Студентам следует назвать синонимы к данным словам и перевести их).

Aufgabe 5. Lesen Sie und übersetzen Sie ein Fragment des Textes – „Vorbereitung auf das Vorstellungsgespräch“ (Студентам предлагается прочитать и перевести фрагмент текста по теме «Собеседование» («Подготовка к собеседованию»)).

После прочтения фрагмента текста начинается более детальная работа над лексическим материалом, так как лексика в системе языковых средств является одним из важнейших компонентов будущей речевой деятельности: восприятия, понимания речи на слух, говорения, чтения и письма. Для этого на учебных занятиях необходимо применять лексические упражнения, которые должны быть направлены на формирование устойчивых лексических навыков. В процессе работы над словом, как со стороны содержания, так и со стороны формы нужно прежде всего сопоставлять объем значений иностранных слов со словами родного языка ... [12, с. 17].

При работе над лексикой необходимо добиться автоматизированности, гибкости навыка. Автоматизированность и гибкость навыка гарантируют скорость, плавность выполнения действия. Это качество позволяет говорящему думать только о содержании своей речи, не концентрируясь на лексической или грамматической ее стороне [13, с. 65].

При работе над лексическими единицами текста используются различные виды текстовых заданий.

Aufgabe 6. Lesen Sie den Text noch einmal durch und wählen Sie aus diesen Wortreihen ein Wort, das dem Inhalt des Textes entspricht. (Студентам следует еще раз просмотреть текст и выбрать из каждого ряда слов одно, соответствующее содержанию тематике текста).

Zadanie 7. Schließen Sie aus folgender Wortreihe ein Wort aus, das dem Thema des Textes nicht entspricht. Übersetzen Sie sie. (Студентам предлагается исключить из следующего ряда слов одно слово, не соответствующее тематике текста, и перевести данные слова).

Работа над лексикой способствует обогащению словарного запаса, развивает у студентов способность выражать своё мнение на иностранном языке, запоминать написание и значение новых слов и активно использовать их в речи [14, с. 10].

Более того, овладение лексическим аспектом иностранного языка мотивирует обучающихся активизировать интеллектуальную деятельность и стимулирует развитие умений выбора адекватных способов решения коммуникативно-речевых задач.

На послетекстовом этапе осуществляется понимание содержания текста посредством выполнения следующих заданий.

Aufgabe 8. Füllen Sie die Lücken dem Inhalt des Textes entsprechend. (Студентам необходимо заполнить пропуски соответственно содержанию текста).

Aufgabe 9. Schreiben Sie aus dem Text die Schlüsselwörter heraus. (Студентам следует выписать из текста ключевые слова для дальнейшего использования в речевом акте).

Aufgabe 10. Lesen Sie den Text noch einmal durch und schreiben Sie aus jedem Absatz einen Satz, der den Hauptgedanken hat. (Студентам предлагается еще раз просмотреть текст и выписать из каждого абзаца предложение, передающего основную мысль текста).

Aufgabe 11. Beantworten Sie die folgenden Textfragen. (Студентам предлагается ответить на вопросы по содержанию текста).

На заключительном этапе работы над первым фрагментом текста студентам предлагается задание, направленное на совершенствование навыков составления рекомендаций делового ха-

рактера в письменной или устной формах. Рекомендации передаются формой повелительного наклонения, снабжаются пояснениями и дополнительной информацией.

Рекомендация с точки зрения А. А. Тертычного, представляет собой «текст, содержащий рекомендации/советы по поводу того, как надо решать те или иные задачи, является ответом на соответствующие информационные ожидания аудитории» [15].

В качестве самостоятельной работы при составлении рекомендаций студенты получают задание подготовить опоры (*например, полные сведения о выбранной для устройства на работу компании/предприятия*) и информацию/опору о деловом стиле одежды для деловых работников/сотрудников (*банковских служащих, офисных работников, служащих компаний, учреждений и пр.*). Применение таких опор обуславливает коммуникативную мотивированность речевой деятельности студентов в разных ее видах: чтения, говорения и аудирования.

Предоставляем вашему вниманию следующие рекомендации, составленные студентами к тексту «Подготовка к собеседованию».

1. Konzentrieren Sie sich auf die Vorbereitung zum Vorstellungsgespräch sorgfältig!
2. Machen Sie sich mit der Webseite des Unternehmens im Internet bekannt! Behalten Sie: seinen Hauptsitz, wichtige Tochterunternehmen, Niederlassungen im In- und Ausland, Produktionspalette, Zahl der Mitarbeiter, Umsatz/Gewinn, Position auf dem nationalen und internationalen Markt, wirtschaftliche Entwicklung der letzten Jahre, Firmengeschichte, wichtige Unternehmensdaten, um Ihre Informiertheit (*осведомленность*) zu zeigen!
3. Behalten Sie die Namen Ihres Gesprächspartners (Personalchefs, Gegenübers, Arbeitgebers)!
4. Sprechen Sie den Gegenüber namentlich an!
5. Lächeln Sie Ihrem Personalchef bei der Begrüßung freundlich an, denn das Lächeln macht sich den Gesprächspartner geneigt (*располагает к себе*) und hilft Ihnen einen näheren Kontakt aufnehmen!
6. Schauen Sie dem Gegenüber bei der Begrüßung in die Augen, aber starren Sie ihn bei Ihrer Selbstpräsentation nicht an (*не смотрите в упор*), sondern sehen Sie von Zeit zu Zeit auch weg!
7. Überlegen Sie Ihre Stärken für Ihre Selbstpräsentation (*Berufserfahrung, PC-Kenntnisse, Fremdsprachenkenntnisse, Organisationstalent, Arbeitsamkeit, Teamfähigkeit usw.*)
8. Überlegen Sie Ihre Selbstpräsentation! Nennen Sie Ihre positiven Eigenschaften wie arbeitssam, teamfähig, belastbar, fleißig, flexibel, erfinderisch, verantwortungsvoll, gewissenhaft, kreativ, zuverlässig! Bitten Sie einen Freund/eine Freundin Ihre persönlichen Eigenschaften zu nennen! Vergleichen Sie Ihre Eigenschaften mit den genannten!
9. Verwenden Sie bei der Selbstpräsentation eine einfache Sprache, fassen Sie sich kurz (*будьте краткими*), aber sachlich und deutlich!
10. Verwenden Sie bei der Selbstpräsentation je möglich weniger nonverbale (*невербальный*) Kommunikation! Gestikulieren Sie nicht!
11. Sorgen Sie für Ihr Äußeres! Tragen Sie so wenig wie möglich Schmuck, aber keinen ablenkenden Schmuck! Es können Ohrringe und nur ein Ring an einer Hand sein. Erinnern Sie sich daran, dass der Personalchef auf den gesamten äußerlichen Eindruck achtet!
12. Sorgen Sie für Ihre Kleidung! Machen Sie sich mit den allgemeinbildenden Kleidungsratschlägen für *Herren* bekannt! Wählen Sie lieber
 - einen Anzug in marineblau oder grau,
 - ein einfaches langärmliches Hemd in einer hellblauen oder weißen Farbe,
 - eine Seidenkrawatte, deren Muster den Gegenüber von Ihren Worten nicht ablenkt,
 - schlichte schwarze geputzte Schnürschuhe!
13. Machen Sie sich mit den allgemeinbildenden Kleidungsratschlägen für *Frauen* bekannt! Wählen Sie lieber
 - ein Kostüm in neutraler Farbe oder ein dunkles Kostüm, aber keinen Hosenanzug. Das Kostüm kann auch als Einzelteile getragen werden.
 - eine Bluse ohne Muster,
 - keine ärmellose Bluse,
 - unbedingt Strumpfhosen (wie es angenommen ist: in Banken, Versicherungen, in repräsentativer Position usw.)!
14. Kommen Sie zum Vorstellungsgespräch pünktlich!

Таким образом, использование комплекса поэтапных заданий при работе с текстами деловой направленности способствует обогащению лексического запаса, но развивает умения создавать собственный текст в виде рекомендаций.

В процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового профиля особое место занимает компенсаторная компетенция. Которая предполагает развитие умений по поиску синонимов/антонимов, перифраз, построения предложений, содержащих рекомендации/советы.

Заключение. Использование коммуникативного подхода в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей способствует формированию коммуникативной компетенции как способности и готовности студентов участвовать в речевой коммуникации.

Основой для формирования коммуникативных навыков является использование аутентичных текстов делового характера. В процессе работы с такими текстами полученные знания помогут будущим выпускникам сформировать умения и навыки делового поведения и уверенно войти в свою профессиональную деятельность.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pravo.by/document/?guid=387&gro=hk1100243>. – Дата доступа: 10.02.2021.
2. Методологические проблемы обучения предметам языкового цикла / И. Л. Бим // Советская педагогика. – 1989. – № 3. – С. 73–76.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Московский исследовательский центр подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
4. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Инновации в общеобразовательной школе. Модель обучения : сб. науч. тр. – М. : ГНУ и СМО РАО, 2006. – С. 65–79.
5. Быстрова, Е. А. Цели обучения русскому языку, или какую концепцию мы формируем на уроках / Е. А. Быстрова // Обучение русскому языку в школе : Учебное пособие для студентов пед. вузов. – М. : Дрофа, 2004. – С. 20–21.
6. Методические рекомендации по применению профессиональных стандартов при разработке образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://edustandart.by/baza-dannykh/obrazovatelnye-standarty>. – Дата доступа: 05.05.2026
7. ALLBEST. Образовательный сайт по изучению иностранных языков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://otherreferats.allbest.ru/languages/00007813_4.html?ysclid=v0q/nv12pr8822307467. – Дата обращения : 05.05.2026.
8. Типовая учебная программа по иностранному языку для вузов / Л. В. Хведченя, И. М. Анреасян, О. И. Васючкова. – Минск : БГУ, 2008. – 24 с.
9. МПИЯз Р-II : Методика преподавания иностранных языков за рубежом : сб. ст. / сост. Е. В. Сенинская, М. М. Васильева, Е. В. Мусницкая. – М. : Прогресс, 1976. – Вып. 2. – 454 с.
10. Учебное пособие по методике преподавания видов речевой деятельности в системе подготовки специалистов по русскому языку, как иностранному / С. В. Николаенко // Веснік ВДУ, 2019. – № 4(105). – С. 88–96.
11. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
12. Коростылев, В.С. Основы функционального обучения иноязычной лексике / В.С. Коростылев. – Воронеж, 1990. – 157 с.
13. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
14. Mikešová, I. The Usage of Fairy Tales at English Lessons and Their Influence on Children's Social Development / I. Mikešová. – Pardubice : University of Pardubice, 2006. – 114 p.
15. Тertychnyy, A. A. Характеристики аналитических жанров: рекомендация / А. А. Тertychnyy // Жанры периодической печати : учебное пособие. – М. : АспектПресс, 2000. – URL : <https://evartist.narod.ru/text2/01.htm> (дата обращения : 05.05.2026).

A COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

*Grushova L.D.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masharov*

Abstract. This article examines the use of a communicative approach in teaching students a foreign language. Difficulties associated with reading authentic texts are identified. A set of step-by-step tasks/exercises aimed at developing foreign language communicative competence while working with original business texts is

proposed. Properly organized work with authentic texts promotes the development of skills in creating one's own text in the format of business recommendations.

Keywords: *communicative approach, foreign language communicative competence, set of step-by-step tasks, business recommendations, business foreign language.*

УДК 378.147

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ С ПОМОЩЬЮ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРАКТИК

*Гуминская О. П.
Минск, Республика Беларусь
БГЭУ*

Аннотация. *В статье описана взаимосвязь характеристик мультимодальных интерактивных практик с компонентами профессионально ориентированных навыков иноязычной коммуникации будущих экономистов; предложена теоретическая модель их формирования в цифровой среде.*

Ключевые слова: *интерактивное обучение; мультимодальные интерактивные практики; профессионально-ориентированные навыки; иноязычная коммуникация; цифровая образовательная среда.*

Введение. Цифровая трансформация отраслей экономики, рост международного сотрудничества и распространение новых форм профессионального взаимодействия (видеосовещания, асинхронная совместная работа с документами и данными, VR/AR-симуляции, коммуникация с ИИ-ассистентами) существенно повышают требования к иноязычной подготовке будущих экономистов. В современной экономической практике владение иностранным языком выступает не как дополнительная компетенция, а как инструмент решения профессиональных задач: обсуждения аналитических выводов и управленческих решений, согласования условий сотрудничества и финансовых параметров, подготовки и презентации отчётов, ведения деловой переписки с зарубежными партнёрами и поставщиками, участия в межкультурных проектах и переговорах. Традиционные аудиторные формы работы, ориентированные преимущественно на линейное усвоение языковых норм, оказываются недостаточными для развития профессионально-ориентированных навыков иноязычной коммуникации, требующих ситуативной адаптации, терминологической точности и уверенного владения цифровыми каналами общения. В связи с этим нарастает необходимость перехода от фрагментарного применения цифровых инструментов к целостной стратегии обучения, интегрирующей лингвистические, визуальные, аудиальные и цифровые ресурсы в единый практико-ориентированный учебный процесс.

Цель исследования — теоретически обосновать и методически обеспечить процесс обучения иностранному языку будущих экономистов на основе мультимодальных интерактивных практик развития профессионально-ориентированных навыков иноязычной коммуникации.

Данное исследование является частью фундаментальных и прикладных разработок, осуществляемых в рамках:

1) стратегического планирования научно-образовательной деятельности Белорусского государственного экономического университета. Работа интегрирована в Научный план университета на период 2026–2030 годов и непосредственно выполняется в соответствии с тематикой научно-исследовательской работы кафедры английского и восточных языков «Лингводидактические основы формирования иноязычной профессиональной компетенции в условиях цифровой трансформации высшего образования» (срок реализации: 2026–2030 гг.).

2) НИР кафедры технологий профессионального образования РИПО «Формирование готовности преподавателей и мастеров к применению ИИ» (п.5 «Подготовка учебно-методических материалов по использованию ИИ-технологий при работе с учащимися на учебных занятиях иностранного языка»).

Достижение цели исследования предполагает последовательное решение следующих **задач**:

1. Теоретически обосновать и уточнить содержание актуальных профессионально-ориентированных навыков иноязычной коммуникации будущих экономистов для профессио-

нальной деятельности. Для реализации данной задачи проводится системный анализ и уточнена содержательная характеристика актуальных профессионально-ориентированных навыков иноязычной коммуникации, необходимых будущим экономистам для эффективной деятельности в условиях межрегионального взаимодействия и цифровизации образования.

2. Научно обосновать сущность, структуру и определить профессионализацию содержания мультимодальных интерактивных практик развития профессионально-ориентированных навыков иноязычной коммуникации будущих экономистов. Для реализации данной задачи проводится исследование по определению, что понимается под мультимодальными интерактивными практиками развития профессионально-ориентированных навыков иноязычной коммуникации.

3. Разработать и апробировать методику обучения на основе мультимодальных интерактивных практик развития профессионально-ориентированных навыков иноязычной коммуникации будущих экономистов и оценить ее результативность. Для реализации данной задачи проводится анализ существующих методик профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка и определяются принципы авторской методики (мультимодальность, интерактивность, деятельность, интеграция вербального, аудиовизуального, цифрового и проблемно-ориентированное обучения, взаимодействие и рефлексия и др.).

4. Создать учебно-методический комплекс, обеспечивающий методику обучения иностранному языку на основе мультимодальных интерактивных практик развития профессионально-ориентированных навыков иноязычной коммуникации будущих экономистов в университете. Для реализации данной задачи проводится анализ существующих учебных материалов и цифровых ресурсов по теме исследования и определяется концепция и структура учебно-методического комплекса.

Материал и методы. Теоретические основы мультимодальности в обучении языкам разработаны в трудах А. А. Кибрика [2], М. В. Никифоровой [5], И. А. Скворцовой [7] и др., а также зарубежных исследователей – Г. Кресса [8], К. Джуитта, Д. Лориллард [9], М. Кесслера и др. Анализ диссертационных исследований белорусских и российских учёных (2020–2025 гг.) свидетельствует о нарастающем интересе к интеграции цифровых инструментов в языковую подготовку. Вместе с тем в работах последних лет, посвящённых цифровым мультимодальным практикам (Е. А. Кожемякин (2022 г.), А. А. Лобанова (2022 г.) [4], О. Ф. Кривенко (2023 г.), Н. Ю. Ярыгина (2024 г.), Г. Г. Халилова (2025 г.)), преимущественно описывается инструментальный потенциал цифровых средств, тогда как вопросы целенаправленного развития профессионально ориентированных навыков иноязычной коммуникации будущих экономистов в интерактивном мультимодальном формате остаются недостаточно проработанными. Не предлагаются и системные решения, позволяющие встроить мультимодальные интерактивные практики в обучение студентов экономических специальностей как механизм формирования устойчивых умений профессионального общения (устного и письменного) в цифровой среде. В результате анализа источников по проблеме исследования выявлено, что в научной литературе отсутствуют:

уточнённый перечень актуальных профессионально ориентированных навыков иноязычной коммуникации будущих экономистов (для деловой переписки, презентации аналитических результатов, участия в переговорах и межкультурном взаимодействии) в условиях цифровой экономики;

научно обоснованные характеристики, структура и содержание мультимодальных интерактивных практик, ориентированных именно на формирование профессионально значимых иноязычных коммуникативных умений (ситуативной адаптивности, терминологической точности, стратегий делового взаимодействия);

модель развития профессионально ориентированных навыков иноязычной коммуникации на основе мультимодальных интерактивных практик (условия, этапы, виды заданий, форматы взаимодействия в цифровой среде);

система индикаторов сформированности профессионально ориентированных навыков иноязычной коммуникации (критерии, показатели, уровни), учитывающая специфику цифровых каналов и мультимодальных форм общения.

Возникает противоречие между возросшими требованиями рынка труда к специалистам, способным эффективно осуществлять профессионально ориентированную иноязычную коммуникацию в цифровой и межкультурной среде, и недостаточной разработанностью методико-

технологических решений, обеспечивающих системное формирование соответствующих навыков у студентов экономических специальностей.

В данном исследовании будем опираться на понятие «**мультимодальности**» И. А. Скворцовой [7, с. 172], понимаемой как концепция, согласно которой коммуникация осуществляется посредством совокупности модусов (вербального, визуального, аудиального, кинестетического и цифрового). Термин «**интерактивные практики**» в обучении иностранному языку трактуется как формы упражнений и заданий, обеспечивающих двустороннее взаимодействие участников общения для формирования речевых умений через имитацию реального общения [6].

Синтез указанных дефиниций позволяет определить «**мультимодальные интерактивные практики**» как целенаправленно сконструированные учебные задачи профессиональной направленности, реализуемые на основе интеграции различных модальностей и интерактивного взаимодействия.

Результаты и их обсуждение

Целевым ориентиром внедрения мультимодальных интерактивных практик является формирование портрета современного экономиста как специалиста, способного эффективно решать профессиональные задачи в поликультурной цифровой среде. В данном контексте ключевыми становятся профессионально-ориентированные навыки, обеспечивающие качество делового взаимодействия: умение ясно и аргументированно представлять экономические выводы, участвовать в обсуждении управленческих решений, вести деловую переписку и переговоры, работать в команде, соблюдая нормы профессионального этикета и межкультурного общения. Под **профессионально-ориентированными навыками иноязычной коммуникации** понимают совокупность практических умений и автоматизированных речевых действий в сфере устной и письменной коммуникации на иностранном языке, направленных на решение конкретных задач экономики и цифрового бизнеса (подготовка аналитических материалов, презентация отчётов, согласование условий, сопровождение проектов, взаимодействие с клиентами и партнёрами через цифровые каналы). Анализ содержания профессионально-ориентированных навыков позволяет выделить четыре взаимосвязанных компонента в их структуре.

Первый, когнитивный компонент, включает не только систематизированные знания о языке (грамматика, лексика, стилистика), но и профессионально-дискурсивные знания: владение базовой и отраслевой экономической терминологией, понимание жанров и форматов профессионального общения (e-mail, деловые чаты, протокол/минуты встречи, краткий отчёт), знание типичных коммуникативных стратегий (уточнение, согласование, аргументация, возражение) и требований к точности формулировок в цифровой коммуникации.

Второй, мотивационный компонент, выступает внутренним регулятором учебной и профессиональной активности и определяет готовность студента системно развивать и применять иноязычную коммуникацию в профильных ситуациях. В условиях цифровой образовательной среды мотивация усиливается за счёт интерактивности, прозрачности результатов и возможности публичного профессионального самопредъявления. В структуре компонента целесообразно выделять: *внутренние мотивы* (интерес к профессиональному росту и расширению карьерных возможностей, стремление уверенно взаимодействовать с международными источниками и партнёрами, удовлетворение от успешного решения кейсов — например, подготовки аналитической записки или презентации на иностранном языке; увлечённость созданием цифрового контента: инфографики, видеопитча, интерактивного отчёта; готовность использовать ИИ-инструменты для языковой и аналитической поддержки) и *внешние позитивные стимулы* (оценка и признание в учебных и профессиональных онлайн-сообществах, рейтинг и достижения в LMS, фиксация результатов в цифровом портфолио, получение обратной связи от преподавателя и сверстников, имитация «реального заказчика» в проектах). Высокий уровень мотивации проявляется в инициативности при выборе цифровых инструментов, готовности к сотрудничеству в распределённых командах, устойчивости при коммуникационных затруднениях и стремлении доводить профессиональные сообщения до требуемого стандарта точности и убедительности.

Третий, поведенческий (деятельностный) компонент, отражает операциональную сторону профессионально-ориентированных навыков и проявляется в способности выполнять реальные коммуникативные действия в типичных для экономиста ситуациях, используя синхронные и асинхронные каналы общения. В цифровой образовательной среде данный компонент представлен через систему конкретных умений: (а) *письменных* — составление деловых писем и сообщений в

корпоративных чатах, запросов и ответов, формулирование договорённостей и сроков, комментирование совместных документов, подготовка кратких резюме и аналитических выводов; (б) *устных* — участие в видеосовещаниях, представление результатов анализа, аргументация и контраргументация, уточнение позиций, ведение переговорных реплик, управление очередностью и временем выступления; (в) *мультимодальных* — сопровождение речи визуальными материалами (таблицы, графики, слайды), пояснение данных, корректное использование числовой и терминологической информации. Базируясь на классификациях Н. В. Кузьминой [3] и Е. И. Пассова [6], выделим в составе компонента: *гностические* навыки (поиск, отбор и критическая оценка иноязычных источников в электронных базах и на профессиональных платформах; извлечение ключевых фактов и показателей), *проектировочные* (планирование цели сообщения, адресата, канала и структуры высказывания; выбор речевых стратегий в LMS и мессенджерах), *организаторские* (координация командной работы, управление временем, фиксация договорённостей и задач в цифровых инструментах), *собственно коммуникативные* (поддержание делового тона, построение доверия, управление разногласиями, влияние на аудиторию, соблюдение норм этикета и межкультурной корректности), *адаптационные* (гибкая подстройка к требованиям различных платформ и жанров, переключение между регистрами и форматами), а также *вспомогательные* (использование справочных и ИИ-сервисов для самоподдержки, проверки терминологии и редактирования). Совокупность указанных навыков обеспечивает способность экономиста продуктивно действовать в разнообразных профессиональных коммуникативных ситуациях цифровой экономики.

Четвёртый, рефлексивный компонент, завершает структуру профессионально-ориентированных навыков и обеспечивает саморегуляцию и непрерывное совершенствование профессионального иноязычного общения. Он включает умения (1) *самооценка* качества сообщения (точность терминов, логика аргументации, уместность стиля, ясность формулировок, соблюдение требований жанра и канала — письмо/чат/видео встреча), (2) *самооценки* результата по заданным критериям (достижение коммуникативной цели, убедительность, корректность межкультурных формулировок, отсутствие двусмысленностей), (3) *самокоррекции* — редактирования текста и пересборки высказывания на основе полученной обратной связи, а также (4) *планирования* дальнейшего развития (выявление дефицитов и постановка индивидуальных целей). В цифровой среде рефлексия поддерживается инструментально: аналитикой активности и успеваемости в LMS, записью и разбором фрагментов видеовыступлений, автоматизированной обратной связью от языковых сервисов (проверка грамотности, вариативность формулировок, терминологические подсказки), комментариями в совместных документах и критериями оценивания, встроенными в рубрики. Как отмечает М. Н. Демидко, рефлексия для специалиста является ключом к динамической системе саморазвития в профессии, поскольку ориентирована на индивидуальные потребности личности в самореализации и совершенствовании [1, с. 15].

Значимость выделенных компонентов для развития профессионально-ориентированных навыков иноязычной коммуникации будущих экономистов определяется их функциональной взаимодополняемостью и логикой «знание–мотив–действие–саморегуляция», обеспечивающей перенос учебного опыта в реальную профессиональную практику. Когнитивный компонент задаёт содержательную основу коммуникации, без которой невозможны точное представление экономических данных, корректная интерпретация деловых сообщений и выбор адекватных стратегий взаимодействия в цифровых каналах. Мотивационный компонент выступает условием устойчивости и продуктивности обучения, поддерживает готовность студента систематически входить в ситуации профессионального общения на иностранном языке, принимать коммуникативные риски, выдерживать неопределённость межкультурного контакта и доводить сообщения до стандарта деловой точности и убедительности. Поведенческий компонент обеспечивает реализацию знаний и мотивов в конкретных коммуникативных действиях. В нём закрепляются навыки подготовки и редактирования деловых писем, участия в видеосовещаниях, аргументации и согласования решений, ведения переговоров, совместной работы с документами и данными, а также мультимодального представления результатов анализа (слайды, таблицы, графики), что отражает реальные форматы деятельности экономиста в цифровой экономике. Рефлексивный компонент придаёт системе динамический характер, так как обеспечивает контроль качества иноязычного сообщения (терминологическая точность, логичность, уместность регистра), осмысление полученной обратной связи и целенаправленную коррекцию коммуникативных стратегий, тем самым предотвращая закрепление ошибок и формируя готовность к непрерывному профессиональному саморазвитию. Изучение

профессионально-ориентированных навыков через призму этих компонентов позволяет выстроить педагогическое проектирование не вокруг отдельных языковых тем, а вокруг типичных профессиональных задач экономиста и критериев успешной коммуникации, а мультимодальные интерактивные практики выступают интегрирующим механизмом в данном процессе. Они одновременно расширяют когнитивную базу за счёт работы с аутентичными материалами, поддерживают мотивацию через включённость в цифровую образовательную среду университета, тренируют поведенческие навыки в моделируемых сценариях взаимодействия и обеспечивают рефлекссию посредством аналитики и формирующей обратной связи.

Заключение. Проведённое теоретико-методологическое исследование позволило обосновать необходимость и выделить сущностные характеристики мультимодальных интерактивных практик как технологического основания развития иноязычной коммуникации будущих экономистов. Установлено, что эффективность мультимодальных интерактивных практик обеспечивается четырьмя взаимосвязанными признаками: модальной интеграцией, интерактивной вовлечённостью, профессиональной контекстуализацией и рефлексивно-адаптивной обратной связью. Данные характеристики органично сочетаются с когнитивным, мотивационным, поведенческим и рефлексивным компонентами профессионально-ориентированных коммуникативных навыков.

Результаты исследования формируют методологическую базу для создания дидактических комплексов, дополнения учебных программ и разработки критериального аппарата оценки иноязычной подготовки в условиях цифровой трансформации профессионального образования.

Список литературы

1. Демидко, М. Н. Законы профессиональной педагогики С. Я. Батышева как основа рефлексивной образовательной среды подготовки современных специалистов / М. Н. Демидко // Профессиональное образование. – Мн.: РУП «Издательство «Адукацыя і выхаванне», 2023. – №2 (52). – С. 11–15
2. Кибрик, А. А. Мультимодальная лингвистика / А. А. Кибрик // Когнитивные исследования: сб. науч. тр. – М.: Ин-т психологии РАН, 2010. – Вып. 4. – С. 134–152.
3. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
4. Лобанова, А. А. Использование мультимодальных текстов при подготовке учителя иностранного языка / А. А. Лобанова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: ООО Издательство «Грамота», 2022. – Т. 7, № 3. – С. 285–291.
5. Никифорова, М. В. Теоретические и прикладные аспекты применения метода ситуативного анализа при обучении иностранному языку для специальных целей / М. В. Никифорова, И. А. Скворцова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – Пермь: ПНИПУ, 2023. – № 2. – С. 115–127.
6. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 278 с.
7. Скворцова, И. А. Концепты цвета в когнитивно-дискурсивной технологии обучения межкультурной коммуникации / И.А. Скворцова // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом: сб. науч. ст. всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: УрГПУ, 2020. – Т. II. – С. 170–174.
8. Kress, G. Multimodality: Challenges to thinking about language / G. Kress // TESOL Quarterly / ed. Alexandria, VA: TESOL International Association, 2000. –Vol. 34, № 2. – P. 337–340.
9. Laurillard, D. A conversational framework for individual learning applied to the learning organisation and the learning society /D. Laurillard // Systems Research and Behavioural Science. Special Issue: Applying Systems Thinking to Higher Education / ed. Chichester: John Wiley & Sons Ltd, 1999. – Vol. 16, № 2. – P. 113–122.

DEVELOPING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN-LANGUAGE SKILLS OF FUTURE ECONOMISTS IN DIGITAL ENVIRONMENT THROUGH MULTIMODAL INTERACTIVE PRACTICES

*Huminskaya A. P.
Minsk, Republic of Belarus
BSEU*

Abstract. The article describes the relationship between the characteristics of multimodal interactive practices and the components of professionally oriented foreign-language communication skills of future economists; a theoretical model of their development in a digital environment is proposed.

Keywords: interactive learning; multimodal interactive practices; professionally oriented skills; foreign-language communication; digital learning environment.

О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Гуреева А. М.
Пермь, Российская Федерация, ПГНИУ

Аннотация. Статья посвящена методологическим приемам при обучении иностранному языку, способствующих реализации воспитательной цели образования в вузе, а именно рассматривается опосредованный механизм воздействия на духовно-нравственные приоритеты студентов.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, английский язык, университет.

Особое внимание в настоящее время уделяется проблемам повышения мотивации при обучении иностранным языкам, а также аспектам воспитывающего обучения, так как роль иностранных языков при реализации воспитательной цели образования огромна. Одной из важнейших задач, стоящих перед преподавателями иностранных языков в университете является внедрение методик и педагогических инструментов, способствующих повышению качества подготовки студентов и формированию у них навыков и умений, востребованных в современном обществе. Роль преподавателя заключается не только в том, чтобы помочь учащимся приобрести определенные компетенции, но и способствовать их духовно-нравственному развитию, что непосредственно связано с воспитательной целью образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью интеграции нравственных ориентиров в процесс обучения иностранному языку, что способствует развитию гуманистических ценностей, ответственности и патриотизма у будущих специалистов.

Современное воспитание в высшей школе понимается как комплексный «социально-культурный процесс, обеспечивающий сознательное присвоение человеком ценностей, духовных идеалов, социальных приоритетов и культурных норм деятельности, направленной на саморазвитие в разнообразной и продуктивной деятельности во благо семьи, общества, народа, государства» [4].

Цель данной работы состоит в описании методологических приемов, способствующих реализации образовательной и воспитательной целей образования на примере преподавания английского языка для студентов юридического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ).

Материал и методы. Для достижения поставленной цели в работе используются следующие методы: теоретический анализ научной литературы по проблемам педагогики и методики преподавания иностранных языков, моделирование педагогических ситуаций, а также эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, интервьюирование, педагогический эксперимент). В качестве материалов исследования выступают учебные пособия по английскому языку, содержащие тексты культурологического, профессионально-ориентированного и духовно-нравственного содержания, а также авторские разработки заданий, направленных на обсуждение вопросов морали, этики и межкультурного взаимодействия. Особое внимание уделяется отбору аутентичных материалов, способствующих формированию у студентов устойчивых нравственных установок и развитию критического мышления. Методологической базой исследования являются аксиологический подход, связанный с выбором ценностей, на которых человек планирует основывать свою жизнь и деятельность.

Результаты и их обсуждение. Современное высшее образование требует разработки подходов к обучению иностранному языку, одним из ключевых аспектов которого выступает грамотный подбор учебных материалов, обеспечивающих развитие необходимых коммуникативных навыков, формирование лингвистических, культурологических, профессиональных и иных компетенций учащихся. Более того, особенно актуальной в настоящее время становится задача повышения значимости воспитания в общеобразовательной и высшей школе. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» духовно-нравственное воспитание определяется как «педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию» [1].

При реализации воспитательной цели образования на занятиях по английскому языку преподаватель должен создавать условия для духовно-нравственного воспитания студентов,

которое вслед за И.В. Метликом будем понимать как «деятельность, направленную на формирование ценностно-смысловой сферы личности на основе определенного мировоззрения и соответствующую ему системы морали, поведенческой и бытовой культуры» [2; 94].

Подбор учебных материалов при обучении иностранному языку в высшей школе традиционно базируется на определенных критериях. К таким критериям относятся соответствие государственным образовательным стандартам, дидактическая ценность, психолого-педагогическая адекватность, коммуникативный характер заданий, актуальность тематики и аутентичность источников, разнообразие форматов подачи материала, доступность и наглядность материала, профессионально-ориентированный подход, использование современных технических средств и информационных технологий, опосредованный механизм воздействия.

В данной статье более подробно остановимся на последнем из вышеперечисленных критериев, а именно на опосредованном воздействии на духовно-нравственные ценности студентов юридических специальностей в Пермском государственном национальном исследовательском университете при обучении английскому языку. Этот механизм является главнейшим инструментом влияния на мировоззренческие приоритеты студентов и предполагает сопереживание другим людям «в обстоятельствах их жизни, изображенных средствами искусства, литературы, кинематографа» [3; 60]. Механизм опосредованного (косвенного) воздействия — это процесс передачи информации, ценностей, установок или эмоций через посредника, то есть через некий объект, событие или деятельность, которые не оказывают прямого воздействия, а действуют опосредованно, вызывая внутренние реакции, размышления и изменение отношения учащихся. Методики, представленные в данном исследовании, успешно апробированы и в течение ряда лет используются при обучении английскому языку будущих специалистов направлений «Юриспруденция», «Судебная и прокурорская деятельность», «Судебная экспертиза».

Для студентов-юристов, чья будущая деятельность напрямую связана с вопросами справедливости, морали и этики, развитие ценностных установок приобретает особую значимость. Одним из эффективных инструментов опосредованного воздействия на духовно-нравственные приоритеты выступает использование художественной литературы на занятиях по иностранному языку. Например, произведения американского писателя Джона Гришема, основанные на реальных делах и событиях, предоставляют уникальную возможность для интеграции языковой подготовки и нравственного воспитания. Анализ сюжетов его романов позволяет студентам не только совершенствовать навыки чтения и понимания, но и рефлексировать над сложными этическими вопросами, стоящими перед героями. В ходе ознакомления с такими произведениями, как «The Client», «A Time to Kill», «The Street Lawyer», обучающиеся сталкиваются с ситуациями выбора между личной выгодой и долгом, законом и совестью, что способствует формированию у них критического мышления и эмпатии.

Многие романы Д. Гришема экранизированы, поэтому студентам можно предложить на выбор прочтение книги или просмотр фильма с последующим обсуждением в группе в формате презентаций о прочитанном произведении (просмотренном фильме) и ответах на вопросы одноклассников. В рамках презентации студентам предлагается сообщить информацию о главных персонажах, основных событиях, представить мини-гlossарий юридической терминологии с представлением ситуаций из книги/фильма, поделиться своим впечатлением с акцентом на полезность данного произведения для современных студентов-юристов. Опосредованный характер воздействия заключается в том, что нравственные выводы не навязываются преподавателем в прямой форме, а формируются у студентов в процессе самостоятельного анализа поступков персонажей и их последствий.

Значительное влияние на профессиональное и личностное развитие студентов-юристов оказывает и использование таких фильмов на английском языке, как «12 Angry Men», который повествует о процессе принятия решения присяжными заседателями. Просмотр и обсуждение фильма позволяют студентам погрузиться в атмосферу американской судебной системы, изучить процессы принятия решений, значительно расширить свой словарный состав юридической терминологией. Фильм насыщен диалогами, содержащими богатую юридическую лексику и выражения, используемые в англо-американской правовой практике. Студенты учатся понимать и интерпретировать сложную речь, развивать навыки аргументации и убеждения. Обсуждение сюжета и характеров персонажей учит оценивать доказательства и формулировать собственные мнения, важные навыки для любого юриста.

Просмотр фильма сопровождается обсуждением юридической лексики, снятием языковых трудностей, облегчающих понимание и восприятие содержания. По окончании просмотра студентам дается письменное задание – написание обзора (film review) по заданному плану, где необходимо указать информацию об обвиняемом, присяжных заседателях, количестве и результатах голосования в процессе обсуждения улик и доказательств убийства, а также представить свое впечатление. Как показывают ответы обратной связи, на студентов фильм оказывает глубокое влияние, они высказывают благодарность за просмотр, а студенты со слабым уровнем владения языком говорят о желании посмотреть фильм и на русском языке, чтобы более детально вникнуть в смысл происходящего.

Опыт преподавания английского языка в университете показывает, что одним из эффективных инструментов решения образовательных и воспитательных задач является обсуждение цитат выдающихся людей. Так, при изучении курса «Английский в сфере юриспруденции» на юридическом факультете ПГНИУ студентам предлагаются «юридические» цитаты – изречения выдающихся людей – известных политиков, юристов, античных и современных философов, писателей о праве и законе. Автором статьи разработано пособие-практикум «Английский в сфере юриспруденции. General Legal Issues», где в Приложении содержится список таких цитат. После проверки понимания смысла конкретной цитаты, студенты ее комментируют, выражая свое согласие или несогласие с автором, а также предлагают собственный вариант, обосновывая свое мнение. Приведем несколько примеров: *Law is the embodiment of the moral sentiment of the people* (Закон это воплощение нравственного чувства людей), Уильям Блэкстоун; *A law is something which must have a moral basis, so that there is an inner compelling force for every citizen to obey* (Закон должен иметь моральную основу, чтобы была внутренняя сила, которой должен подчиняться каждый гражданин), Хаим Вейцман.

Подобные упражнения способствуют, с одной стороны, повышению мотивации к учебе и профессиональной деятельности, а также помогают студентам формировать правильное отношение к нравственным понятиям. Кроме того, систематическое выполнение данного вида заданий способствует развитию навыков говорения, используя профессиональную юридическую лексику.

Еще одним инструментом воздействия на нравственные приоритеты студентов является включение в учебный процесс эссе на философско-этические темы, такие как «Can a good lawyer be a good person?». Работа над подобным заданием требует от студентов не только владения юридической терминологией и навыками академического письма на английском языке, но и глубокого осмысления этических аспектов, связанных с профессиональной деятельностью. Анализируя поставленный вопрос, студенты вынуждены обращаться к собственным представлениям о справедливости, честности, ответственности и морали. В процессе поиска аргументов и примеров из юридической практики они сталкиваются с необходимостью оценивать поступки и мотивы с точки зрения как профессиональных стандартов, так и общечеловеческих ценностей. Это способствует развитию критического мышления и саморефлексии, что является важным элементом нравственного воспитания.

Кроме того, обсуждение подобных тем в учебной группе на английском языке может быть проведено и в устной форме, что формирует у студентов навыки ведения дискуссии, уважения к чужому мнению и умения отстаивать собственную позицию с опорой на этические принципы. Таким образом, интеграция философско-этических эссе в программу обучения английскому языку для юристов становится эффективным инструментом формирования не только профессиональных, но и духовно-нравственных качеств будущих специалистов.

Промежуточным итогом анализа эффективности используемых учебных материалов с точки зрения отражения в них духовно-нравственных ценностей явились презентации студентов по теме «Values in My Life: Illusion or Reality» («Ценности в моей жизни: иллюзия или реальность»). Данный формат работы позволяет обучающимся не только структурировать собственные размышления, но и публично отстаивать свою точку зрения, что способствует развитию коммуникативной компетентности.

В соответствии с планом студентам предлагается назвать наиболее значимые ценности, и проиллюстрировать каждую из них примерами из своей жизни; указать какие ценности, материальные или духовные, представляют наибольшую значимость для них и обосновать свой ответ, и высказать мнение о необходимости передачи ценностей последующим поколениям. В данной работе ежегодно, на протяжении ряда лет принимают участие студенты второго курса

юридического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета. Несмотря на то, что каждый год наблюдаются некоторые отличия в ценностных приоритетах студентов, общие тенденции остаются неизменными.

Так, анализ презентаций показывает, что, по мнению студентов, ценности – это то, что важно для человека, во что он верит, без чего невозможно жить, это жизненные цели, приоритеты, ожидания человека, его идеалы. Практически для всех студентов одной из наиболее важных ценностей является семья. Друзья, как и семья, важны и для поддержки в трудную минуту, и для проявления духовных качеств – доброты, любви, самопожертвования. Кроме того, ценностями являются образование и карьера, саморазвитие, патриотизм, целеустремленность.

Большинство студентов считают, что духовные ценности более важны, чем материальные, и хотят передать их своим детям. Под духовными ценностями, понимается набор моральных, религиозных и этических убеждений, важных для человека, которые формируются, начиная от рождения, и могут меняться в течении жизни. Духовные ценности помогают найти людей с общими интересами, служат жизненным ориентиром и помогают принимать верные решения.

Заключение. Занятия по английскому языку в рамках образовательной программы в университете должны играть важную роль в духовно-нравственном развитии студентов, формируя у них высокие морально-этические стандарты и готовность служить интересам общества и государства. При этом важным аспектом методологии является подбор учебных материалов, осуществляющийся в соответствии с определенными критериями. Одним из важных критериев выступает опосредованное воздействие на духовно-нравственные приоритеты учащихся посредством художественных фильмов, произведений художественной литературы, и других средств.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о высокой значимости эссе на этико-философские темы, такие как «Can a good lawyer be a good person?», в процессе обучения студентов-юристов английскому языку. Подобные задания выходят за рамки традиционного языкового тренинга, становясь инструментом формирования профессиональной идентичности и духовно-нравственных ценностей будущих специалистов. Работа над такими текстами помогает будущим юристам осознать личную ответственность за свои решения, формирует уважение к праву как к инструменту справедливости, а не только как к техническому средству. Системное использование подобных заданий в образовательной практике открывает новые перспективы для интеграции языковых, профессиональных и ценностных аспектов подготовки юристов.

Эффективность использования представленных в статье методологий оценивается путем проведения тестов, анкетирования студентов, а также регулярной оценки обратной связи, позволяющей своевременно вносить изменения в программу курса и улучшать качество учебного процесса.

Список литературы

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // URL.: <http://standart.edu.ru>.
2. Метлик, И. В. Духовно-нравственное воспитание и формирование гражданской идентичности учащихся в современной Российской школе / И. В. Метлик // Нижегородское образование. 2011. №4. – С. 94 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-vospitanie-i-formirovanie-grazhdanskoy-identichnosti-uchaschihsya-v-sovremennoy-rossiyskoy-shkole> (дата обращения: 24.02.2026).
3. Михалец, И.В. Духовно-нравственные отношения студентов: монография / И. В. Михалец. - Пенза: Приволжский Дом знаний, 2011. – С. 60.
4. Огольцова, Е. Г. Особенности воспитательных концепций в технических вузах / Е. Г. Огольцова // Вестник Череповецкого государственного университета 2016 №5. – С. 146-152

ON SPIRITUAL-MORALE EDUCATION WHILE STUDYING ENGLISH AT THE UNIVERSITY

Gureeva A. M.
Perm, Russia, PSNRU

Summary. The article is devoted to methodological techniques in teaching a foreign language that contribute to the implementation of upbringing in higher education. In particular, it examines the indirect mechanism of influencing the spiritual and morale priorities of students.

Keywords: spiritual-morale education, the English language, university.

НОРМАЛИЗАЦИЯ БЕЛОРУССКИХ ВНУТРИПОСЕЛЕНЧЕСКИХ НАЗВАНИЙ В УСЛОВИЯХ ГОСУДАРСТВЕННОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

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

Аннотация. В статье на основе анализа соответствующих нормативных документов и научных статей выявлены основные сложности, возникающие в процессе нормализации белорусских географических названий в условиях государственного двуязычия, а также пути их решения.

Ключевые слова: внутрипоселенческое название; двуязычие; нормализация.

Введение. В современную эпоху активного развития географической информационной системы и расширения международного сотрудничества вопрос стандартизации и нормализации названий географических объектов приобретает особую актуальность. Корректное и единообразное оформление топонимов обеспечивает прозрачность и согласованность в использовании географической информации, что особенно важно для государственных реестров, картографической деятельности и научных исследований. Цель статьи – анализ основных нормативных актов, регулирующих нормализацию белорусских географических названий в условиях государственного двуязычия, научных публикаций, посвященных этому вопросу, а также выявление основных сложностей, возникающих при ее реализации на практике.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили нормативные акты, регулирующие нормализацию белорусских географических названий в условиях государственного двуязычия, «Инструкция о порядке выявления и нормализации наименований географических объектов», статьи и положения Закона «О наименованиях географических объектов», научные публикации. В процессе исследования использовались как общенаучные (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование), так и специальные лингвистические (описательный) методы.

Результаты и их обсуждение. В Беларуси внутрипоселенческие и поселенческие названия присваиваются и существуют в условиях функционирования двух языков. В условиях официального двуязычия в стране важной задачей является обеспечение согласованности и точности в написании названий географических объектов на двух государственных языках – белорусском и русском. Передача топонимов на русский язык производится путем транслитерации исходной белорусской графической записи. Применение прямого перевода названий является недопустимым, поскольку оно вызывает несогласованность в названиях географических объектов, затрудняет их внесение и учет в официальных реестрах, а также нарушает основные принципы международной топонимической системы – узнаваемости и обратимости.

«На основании Указа Президента Республики Беларусь от 9 апреля 2012 г. № 160 «Об адресной системе» и в соответствии с Инструкцией о порядке ведения адресной системы, утвержденной постановлением Государственного комитета по имуществу Республики Беларусь 15 августа 2012 г. № 27, в республике проводится нормализация наименований ЭУДС» [1].

При присвоении имен внутрипоселенческим объектам на территории Беларуси необходимо руководствоваться основным нормативным актом – Законом Республики Беларусь от 16 ноября 2010 г. № 190-З «О наименованиях географических объектов» [2].

В соответствии с этим законом *нормализация наименований географических объектов* – «выбор наименований географических объектов и определение написания этих наименований на языке (языках), на котором (которых) они употребляются» [2].

В «Инструкции о порядке выявления и нормализации наименований географических объектов», утвержденной в 2011 г. и скорректированной в 2022 г., *нормализованное наименование географического объекта* определяется как «наименование, присвоенное географическому объекту в соответствии с законодательством о наименованиях географических объектов, а при отсутствии такового – наименование, выбранное для данного географического объекта с учетом определенных критериев, написание которого определено на белорусском и русском языках» [3].

Согласно статьям 16 и 17 Закона «О наименованиях географических объектов», все наименования элементов улично-дорожной сети должны присваиваться на белорусском языке, после чего передаваться на русский язык с использованием установленной системы транслитерации [2]. При этом следует учитывать, что «действие статьи 17 Закона не распространяется на наименования, присвоенные географическим объектам до вступления в силу закона (до 2 марта 2011 г.)» [1]. В таких случаях ранее утвержденные на русском языке наименования остаются без изменений, тогда как наименование на белорусском языке формируется путем дословного перевода с русского на белорусский [1].

В связи с этим временно сохраняется существующая разночтенность в написании наименований на различных языках. Однако, если название географического объекта присваивается после 2 марта 2011 г., уже не будет существовать различий между белорусским и русским наименованием, поскольку они должны совпадать. Для подтверждения правильного и законодательно утвержденного наименования внутрипоселенческого объекта можно обратиться к официальной информации на сайте Национального кадастрового агентства.

В целях реализации положений Закона «О наименованиях географических объектов» разработана «Техническая инструкция по передаче наименований географических объектов с белорусского языка на русский язык» [4].

Документ регламентирует способы и особенности передачи наименований географических объектов с белорусского языка на русский, правила передачи гласных и согласных букв, окончаний и суффиксов. Помимо этого, Инструкция содержит основные положения по правильному написанию географических наименований, в том числе правила написания букв «о» и «ё» после шипящих в суффиксах топонимов, правила написания приставных, вставных букв, составных и сложных названий, а также оттопонимных прилагательных [4].

Позднее опубликована Инструкция по передаче наименований географических объектов с белорусского и русского языков на другие языки и транслитерации наименований географических объектов буквами латинского алфавита [5].

Вопрос нормализации и национальной стандартизации географических названий является актуальной и важной проблемой для белорусских ученых и специалистов в области топонимики. Научное сообщество уделяет значительное внимание разработке методов и подходов к объединению и унификации географической номенклатуры в целях сохранения культурного наследия и обеспечения единого информационного пространства.

П. С. Лопух и Р. Н. Лопух исследовали основные проблемы, связанные с нормализацией и стандартизацией географических названий в Республике Беларусь. В их работе выделены наиболее часто встречаются расхождения при национальной форме написания. Статья содержит ряд конкретных предложений, направленных на завершение стандартизации географических названий Беларуси:

- совершенствование государственно-правовой и нормативной базы в сфере нормализации географических наименований;
- предоставление Госкартгеоцентру полномочий по самостоятельному принятию решений, связанных с нормализацией географических названий;
- формирование временного совета (рабочей группы) при Госкартгеоцентре с привлечением специалистов различных областей знаний, включая географию, филологию, историю и топографию;
- разработка проекта программ научно-исследовательских работ в указанной области с последующим обеспечением целевого государственного бюджетного финансирования для составления региональных каталогов и соответствующих справочных материалов;
- актуализация и детализация Инструкции по транслитерации географических названий Республики Беларусь латиницей с целью корректного воспроизведения национальных географических наименований на других языках [6].

В своем исследовании О. И. Копач акцентирует внимание на необходимости восстановления и активизации национальной топонимии. Ученый подчеркивает, что поиск, фиксация и стандартизация белорусских собственных названий всех географических объектов – ключ к сохранению культурной и языковой самобытности. Важной задачей является поддержание и популяризация древнебелорусской топонимии, которая содержит уникальный пласт культурного и исторического наследия. О. И. Копач обращает внимание на необходимость не только

фиксации существующих названий, но и включения их в систему государственной стандартизации, что позволит сохранить их в неизменном виде для будущих поколений. В работе также проведен сравнительный анализ опыта других стран, таких как США и Канада, где существуют четкие стратегии, принципы и процедуры стандартизации географических наименований. Этот опыт показывает возможные пути возрождения и укрепления национальной топонимии Беларуси, а также дает основания для формирования эффективной системы, которая бы сочетала культурные традиции и современные стандарты [7].

В работе Н. Г. Авраменко рассматриваются конкретные проблемы формирования национальной системы географической номенклатуры, включая разработку стандартов и правил, направленных на решение существующих противоречий и разногласий в использовании названий. В центре внимания – пути гармонизации подходов к фиксации и утверждению географических наименований, а также их унификации в разных источниках и документации, что является важным аспектом обеспечения точности и порядка в топонимике страны [8].

И. Л. Копылов выступил на XV Международном конгрессе славистов в Минске с докладом, посвященным проблемам нормализации национальной топонимии в условиях двуязычия, существующего в Беларуси. В его докладе проанализированы особенности функционирования белорусской и русской языковых систем, взаимодействие и влияние двух языков на формирование и стандартизацию географических названий. В связи с этим обсуждаются стратегические направления и практические меры по созданию эффективной системы нормализации топонимов, которая должна учитывать языковую ситуацию, культурные традиции и требования государственной политики. Такой подход позволяет не только сохранять национальные особенности и культурное наследие, но и обеспечивать взаимопонимание и однородность информации в контексте двуязычного пространства Беларуси [9].

Специалисты регулярно осуществляют проверку названий внутрипоселенческих объектов с целью приведения их в соответствие и устранения разногласий. Согласно мнению консультанта управления геодезии и картографии Государственного комитета по имуществу И. Бородич, на 2015 год для адресной системы Беларуси характерны следующие особенности: преобладание названий на русском языке без официальных эквивалентов на белорусском; отсутствие стандартизации в написании одних и тех же наименований улиц в различных источниках; а также наличие вариантов обозначений одноименных улиц в различных населенных пунктах [10].

По информации Государственного комитета по имуществу Республики Беларусь, на заседании Топонимической комиссии при Совете Министров Республики Беларусь 26 ноября 2014 г. (протокол № 11) был рассмотрен вопрос о выработке единых требований, норм и правил по присвоению наименований составным частям населённых пунктов (элементам улично-дорожной сети и приравненным к ним элементам градостроительной планировочной структуры) в честь выдающихся государственных или общественно-политических деятелей, деятелей культуры и искусства, их учёту и употреблению [11].

Топонимической комиссией было принято следующее решение [11]:

1. Присваиваемые улицам наименования в честь выдающихся личностей должны состоять из: имени и фамилии выдающейся личности во всех случаях; псевдонима [11]. При этом «специалисты Топонимической комиссии пришли к выводу, что использование в наименовании имени и фамилии выдающейся личности в полной мере отвечает требованиям унификации топонимической системы внутри населенных пунктов, служит образовательно-воспитательным целям, позволяет идентифицировать личность, в честь которой названа улица. С практической точки зрения использование в наименовании имени, причем на первом месте, необходимо для правильного написания фамилии на русском и белорусском языках, помогая избежать грамматических ошибок» [10]. Примеры таких номинаций находим как в урбанонимии (ул. *Язэпа Дроздовича*¹, ул. *Веры Хоружей*), так и в виконимии (ул. *Антоня Гриневича*), однако большинство внутрипоселенческих названий, функционирующих в вселенных пунктах и присвоенные в честь известных личностей, зарегистрированы без имени (ул. *Горохова*, ул. *Маркова*; ул. *Кульнева*, ул. *Суворова*).

¹Приведенные примеры зарегистрированы в областных городах Витебской области Беларуси и/или крупных сельских населенных пунктах Витебского и Полоцкого районов Витебской области.

2. Полностью отказаться от использования инициалов в наименованиях [11]: «сокращение псевдонима не допускается (правильно *пл. Якуба Коласа*, а не *пл. Я. Коласа*) [10]. Заметим, что пока функционируют отдельные наименования, имеющие в своем составе инициалы (*ул. Д. В. Тябута*). Также не допускается параллельное использование псевдонима выдающейся личности и ее настоящих имени и фамилии в пределах одного населенного пункта» [11].

Кроме того, при работе с наименованиями географических объектов необходимо руководствоваться следующими правилами:

- обязательно употреблять букву *ё* в написании географических наименований (решение Топонимической комиссии от 28 декабря 2011 г., протокол № 5), а «в случае, если в Едином реестре административно-территориальных и территориальных единиц Республики или реестре адресов Республики Беларусь (для наименований улиц) официальная форма наименования зарегистрирована с буквой *е* вместо буквы *ё*, уполномоченному на то органу следует принять решение о переименовании» [11]. По имеющимся в нашем распоряжении данным, данное требование реализуется успешно как во внутригородской (*Зелёная ул., Озёрный пер., Приозёрная ул.*), так и во внутрисельской топонимии (*Вишнёвая ул., Зелёная ул.*);

- «проставлять надстрочный символ ударения над наименованиями географических объектов как в белорусской, так и в русской формах написания. Ударение необходимо для осуществления правильной транслитерации наименования и особенно важно для правописания наименований на белорусском языке» [11]. Данное требование пока не нашло применение в практике номинации внутрипоселенческих объектов;

- «числительные, входящие в состав наименований на белорусском и русском языках, указывать арабскими цифрами, соединенными дефисом с последней буквой грамматических окончаний: *зав. Жукóўскага 2-й* (бел. яз.) – *пер. Жукóвского 2-й* (рус. яз.). В остальных случаях буквенными наращениями числительные не сопровождаются: *пл. 1 Мая* (бел. яз.) – *пл. 1 Мая* (рус. яз.)» [11]. Данное требование полностью реализовано в урбанонимии (*2-я Западная ул., 1-й Школьный пер.*) и виконимии (*1-я Шапуровская ул., 1-й Заречный пер.*).

Закключение. Таким образом, в Беларуси проблемы орфографического оформления названий связаны по преимуществу с интерлингвальным фактором. В условиях функционирования двух официальных языков в Беларуси географические названия формируются и сохраняются с учетом двуязычной среды. Один из приоритетных аспектов в данной сфере – обеспечение согласованности и точности в написании поселенческих и внутрипоселенческих наименований на белорусском и русском языках. Процесс передачи топонимов на русский язык осуществляется посредством метода транслитерации исходной белорусской графической формы.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ госрегистрации: 20260078 от 18.02.2026)

Список литературы

1. Рекомендации по принятию решений в отношении присвоения наименований элементов улично-дорожной сети [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://nca.by/about/activity/adresnaya-sistema-respubliki-belarus/reestr-naimenovaniy-ulits-i-dorog/rekomendatsii-po-prinyatiyu-resheniy/>. – Дата доступа : 30.04.2026.

2. О наименованиях географических объектов [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь от 16 нояб. 2010 г. № 190-З [Электронный ресурс] // ЭТАЛОН ONLINE: информ.-поисковая система. – Режим доступа : <https://etalonline.by/document/?regnum=H11000190>. – Дата доступа : 30.04.2026.

3. Об изменении постановления Государственного комитета по имуществу Республики Беларусь от 1 июня 2011 г. № 44 : [утв. постановлением Госкомитета по имуществу Респ. Беларусь от 19 июля 2022 г. № 24] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22238499> – Дата доступа : 30.04.2026.

4. Техническая инструкция по передаче наименований географических объектов с белорусского языка на русский язык : приказ Госкомитета по имуществу Респ. Беларусь от 7 сент. 2011 г. № 284 [Электронный ресурс] // Национальное кадастровое агентство. – Режим доступа : <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://nca.by/upload/medialibrary/320/gz9kypidtrzfq19za5800nagk6khp0b3/Prikaz-GKI-ot-07.09.2011-N-284.pdf>. – Дата доступа : 30.04.2026.

5. Инструкция по передаче наименований географических объектов с белорусского и русского языков на другие языки и транслитерации наименований географических объектов буквами латинского алфавита [Электронный ресурс] : [утв. постановлением Госкомитета по имуществу Респ. Беларусь от 24

марта 2023 г. № 19. – Режим доступа : <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22339778>. – Дата доступа : 30.04.2026.

6. Лопух, П. С. Пути решения проблемы нормализации и стандартизации географических названий в Республике Беларусь / П. С. Лопух, Р. Н. Лопух // Вестник Белорусского государственного университета. Сер. 2, Химия. Биология. География. – 2004. – № 3. – С. 87–93.

7. Копач, А. І. Праблема стандартызацыі нацыянальных геаграфічных назваў у кантэксце паўночнаамерыканскага вопыту / А. І. Копач // Беларуская лінгвістыка. – 2010. – Вып. 64. – С. 53–59.

8. Авраменко, Н. Г. Проблемы и решение проблем в области национальной стандартизации наименований географических объектов Республики Беларусь / Н. Г. Авраменко // Беларуская аграфіка. Гісторыя і сучаснасць : матэрыялы міжнар. навук. конф., Мінск, 20 красавіка 2010 г. ; рэдкал.: І. Л. Капылоў [і інш.]. – Мінск, 2010. – С. 17–23.

9. Капылоў, І. Л. Унармаванне нацыянальнай тапаніміі Беларусі ў кантэксце дзяржаўнага беларуска-рускага двухмоўя / І. Л. Капылоў // XV Міжнар. з'езд славістаў, г. Мінск, 20–27 жн. 2013 г. – Т. 1. Мовазнаўства. – Мінск: Беларуская навука, 2013. – С. 338.

10. Ирина Бородин: «В Беларуси изменится порядок ведения адресной системы» [Электронный ресурс] / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа : https://pravo.by/novosti/obshchestvenno-politicheskie-i-v-oblasti-prava/2015/july/5849/?utm_source=pocket_saves. – Дата доступа : 20.04.2022.

11. Об учёте в работе с наименованиями географических объектов : решение Государственного комитета по имуществу Республики Беларусь от 13.04.2015 № 5-11/2323 [Электронный ресурс] / Государственный комитет по имуществу Республики Беларусь. – Режим доступа : <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://gki.gov.by/uploads/files/new%20structure/napravleniya/geodezia%20i%20kartografia/reshenie.pdf>. – Дата доступа : 30.04.2026.

NORMALIZATION OF BELARUSIAN INTRASETTLEMENT NAMES IN THE CONDITIONS OF STATE BILINGUALISM

*Darafeyenka M. L.
Vitebsk, the Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masharov*

Summary. *The article, based on an analysis of relevant regulatory documents and scientific articles, identifies the main difficulties that arise in the process of normalizing Belarusian geographical names in the context of state bilingualism, as well as ways to solve them.*

Key words: *intrasettlement name; bilingualism; normalization.*

УДК 811.112.2:378.147

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКАЛЬНОГО КОНТЕНТА В ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

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

Аннотация. *В статье исследуются теоретико-методологические основания оптимизации процесса обучения немецкому языку как второму иностранному. Особое внимание уделено роли музыкального контента на начальном этапе обучения.*

Ключевые слова: *лингводидактика; аутентичные песни; немецкий язык; второй иностранный язык; высшее образование.*

Введение. Современный этап развития системы высшего образования в Республике Беларусь характеризуется активным поиском инновационных стратегий, направленных на гуманизацию и повышение эффективности учебного процесса. В процессе преподавания немецкого языка как дисциплины, направленной на формирование коммуникативной мобильности специалиста, существенное значение приобретает вопрос регулирования когнитивной нагрузки обучающихся. Данная проблема обусловлена возрастающим объемом информации и интенсифи-

кацией учебных планов в условиях современной высшей школы. При отсутствии методической вариативности в аудитории неизбежно наступает момент, когда естественная способность студента к восприятию становится ограниченной. В таких условиях обучающиеся перестают эффективно следовать за логикой учебного процесса, что ведет к снижению мотивации и проблемам в усвоении материала. Г. Беккер справедливо квалифицирует однообразную интеллектуальную нагрузку как деструктивный фактор, блокирующий творческий потенциал личности и снижающий общую продуктивность обучения [1, с. 156]. Для преодоления данной негативной тенденции отечественная лингводидактика выдвигает требование проектирования таких ситуаций, в которых студент выступает активным и ответственным субъектом деятельности.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска методических инструментов, позволяющих преодолеть психологические барьеры и трудности в усвоении материала в условиях высокой плотности учебного графика. Использование музыкального контента позволяет задействовать дополнительные когнитивные ресурсы, способствующие интенсификации обучения и поддержанию устойчивой учебной мотивации студентов.

Цель статьи – научно обосновать методический потенциал аутентичного музыкального дискурса как инструмента оптимизации процесса освоения немецкого языка и формирования интеркультурной компетенции студентов.

Материал и методы. Методологическую основу исследования составили дидактические принципы системности и преемственности обучения, а также положения деятельностного и коммуникативного подходов в лингводидактике. В работе применены методы теоретического анализа научно-методической литературы, а также метод обобщения педагогического опыта. Эмпирической базой исследования послужил аутентичный музыкальный контент, интегрированный в процесс обучения студентов ВГУ имени П. М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. В системе координат современного вуза овладение иностранным языком неразрывно связано с развитием навыков глубокого социального взаимодействия. Кооперативное обучение рассматривается нами в качестве наиболее естественной и продуктивной формы организации образовательного пространства. Методологические положения, сформулированные в современных дидактических трудах, указывают на то, что именно кооперация позволяет обучающимся наиболее полно раскрыть свой внутренний потенциал через продуктивное взаимодействие. Групповая работа способствует созданию обучающегося сообщества, где каждый вносит свой уникальный вклад в общий успех [2, с. 18]. Использование музыкального и медийного контента в данном контексте обладает уникальным дидактическим ресурсом. В отличие от формализованных текстов учебных пособий, аутентичное музыкальное произведение инициирует спонтанный обмен смыслами и чувствами. Разнообразие социальных форм работы, ориентированное на групповое и парное взаимодействие, предоставляет студентам возможность для совместного творчества. Совместная деятельность в малых группах существенно минимизирует психологический барьер и страх перед совершением лингвистической ошибки. В процессе кооперации обучающиеся согласовывают пути решения коммуникативной задачи, что ведет к переживанию ситуации успеха каждым участником процесса.

Важнейшим компонентом методики выступает мультисенсорное воздействие на личность обучающегося. Мы рассматриваем процесс обучения как многогранный результат социального взаимодействия, в ходе которого личность обогащается благодаря интеллектуальному и эмоциональному вкладу других участников группы. Согласно теории социального обучения, когнитивный прогресс является следствием интерполяции опыта, когда индивид обучается благодаря другим и у других. Создание открытого и доверительного образовательного пространства в стенах вуза позволяет нивелировать объективные трудности и стимулирует проявление творческой инициативы студентов. Эффективное занятие по немецкому языку должно апеллировать ко всем органам чувств обучающегося, гармонично интегрируя лингвистические задачи, эстетику музыки и элементы творчества. Музыкальный контент создает психологически безопасную среду для самовыражения, где индивидуальное восприятие мелодии или ритма становится естественным поводом для социальной коммуникации на изучаемом языке. Полноценный учебный процесс должен вовлекать чувства и креативность, что делает процесс освоения иностранного языка личностно значимым.

Особую роль в интенсификации обучения играет начальный этап освоения немецкого языка как второго иностранного языка, когда закладывается артикуляционный, интонационный и базовый

вый лексический фундамент. На данном этапе неограниченный методический потенциал детского песенного фольклора в первую очередь и традиционных игровых композиций. Простые по структуре, ритмически выверенные и эмоционально насыщенные детские песни позволяют студентам быстрее адаптироваться к новой звуковой среде. Музыкальный ритм в сочетании с элементами игры снимает психологические барьеры и страх перед совершением ошибки. В нашей педагогической практике мы активно используем традиционные танцевальные песни, например, «Brüderchen, komm tanz mit mir». Процесс разучивания подобной композиции, предполагающий выполнение определенных движений в паре, реализует концепцию обучения через действие. Студенты не просто механически запоминают текст, но и «проживают» его, что способствует прочному закреплению языковых структур в долговременной памяти. Использование такого материала позволяет заложить основу для формирования правильной просодики, ритма и мелодики речи, которые являются очень важными на ранних стадиях обучения и трудно поддаются коррекции в дальнейшем.

Научная обоснованность наших методических подходов также опирается на фундаментальные принципы целостности, которые в современной лингводидактике определяются как возможность выражать свою идентичность через комплекс когнитивных, аффективных и психомоторных действий. Как справедливо указывает С. Рейтер, интеграция когнитивных и аффективных аспектов является ключом к эффективности образования [3, с. 11]. Современные психофизиологические данные подтверждают, что музыкальная информация обрабатывается практически всеми функциональными ареалами головного мозга одновременно. М. Шпитцер подчеркивает, что музыка тренирует способности мозга к системному анализу, активируя те зоны, которые впоследствии оказывают неоценимую поддержку при выполнении сложных аналитических и речевых задач [4, с. 208]. Переход к целостной модели позволяет достичь наиболее оптимального режима функционирования сознания обучающегося, что существенно облегчает усвоение сложного грамматического и лексического материала, характерного для немецкого языка.

Важную роль в психофизиологическом механизме запоминания играет так называемый сенсорный регистр. Восприятие учебной информации через различные каналы активирует иконическую и эхо-память. По мнению В. Битцана, слуховой канал в сочетании с эхо-памятью обеспечивает уникальную возможность для мгновенной речевой имитации без необходимости избыточной когнитивной обработки на первичном этапе восприятия [5, с. 43]. В нашей педагогической практике это находит прямое применение при целенаправленной работе над произношением и ритмико-интонационным оформлением речи студентов. Песенный ритм помогает обучающимся освоить специфическую немецкую акцентуацию, долготу гласных и правильную артикуляцию. Например, при работе с популярными ритмичными композициями, такими как «Schokolade» («Meine Freunde»), студенты не только успешно усваивают лексический пласт, но и отрабатывают четкий ритмический рисунок фразы, превращая рутинный фонетический тренинг в осознанную и увлекательную речевую деятельность. Музыкальный ритм в данном случае служит внешним метрономом, который дисциплинирует речевой аппарат и способствует формированию прочного динамического стереотипа произношения. По мнению Ф. Вестера, использование множественных каналов восприятия – залог долгосрочного сохранения информации [6, с. 135].

Методическая ценность музыкального контента ярко проявляется и в использовании так называемых игровых песен, предполагающих активное ролевое участие и выполнение определенных физических действий. При изучении темы «Части тела» ритмическая песня «Kopf, Schultern, Knie und Zehen» выступает в роли эффективной динамической паузы, способствуя прочному закреплению лексики через моторную память. Аналогичный эффект наблюдается при использовании таких игровых композиций, как «Ein kleiner Matrose», где вербальный компонент неразрывно связан с жестами, мимикой и элементами театрализации. Такая активность позволяет задействовать нейронные сети, которые часто остаются пассивными при традиционном обучении. В процессе исполнения подобных песен студенты получают лингвистический опыт, что делает усвоенные слова частью их личного деятельностного багажа. Как справедливо указывает Э. Прис-Хоффманн, музыкальный фон и ритмическая организация занятия позволяют избежать монотонности и существенно повысить эффективность обучения [7, с. 162]. Игровой компонент позволяет моделировать ситуации естественного общения, в которых фокус внимания смещается с формы высказывания на его содержание и связанное с ним действие.

Эффективность когнитивного освоения иностранного языка в условиях вуза находится в прямой зависимости от текущего эмоционального состояния обучающегося. В. Эдельманн под-

черкивает, что процессы познания неразрывно сопряжены с мотивацией [8, с. 114]. Традиционное механическое заучивание лексических единиц демонстрирует крайне низкую продуктивность именно по причине отсутствия аффективной вовлеченности студента в процесс. Согласно выводам С. Шонерт-Хирц, при монотонном заучивании правил мозгу не хватает соответствующих нейромедиаторных процессов, которые служат естественным катализатором для долговременного закрепления информации [9, с. 38]. Чувства действуют подобно интеллектуальному фильтру, который становится максимально проницаемым для учебного материала только при условии формирования положительного эмоционального настроя в аудитории. Музыка является одним из наиболее мощных инструментов управления мотивационной сферой обучающихся. Мелодически оформленные тексты песен сохраняются в памяти обучающихся значительно дольше и прочнее благодаря синергии лингвистического ритма и музыкальной гармонии.

Рассматривая музыку как эффективное средство формирования благоприятной социальной атмосферы на занятии, необходимо учитывать её уникальную способность выступать связующим звеном между публичным образовательным пространством и глубоко личным, приватным эмоциональным опытом студента. Сохраняемая в памяти информация всегда носит системный характер и состоит не только из собственно учебного материала, но и из совокупности всех сопровождающих его восприятий и ощущений. Следовательно, музыкальный контекст способствует реализации фундаментального принципа автономии обучающегося, предоставляя студенту возможность самостоятельно и творчески определять содержание и форму своих речевых высказываний. В современной лингводидактике песня обоснованно определяется как «окно в иную национальную культуру». Специально отобранный педагогом музыкальный репертуар способствует не только значительному расширению кругозора, но и формированию эстетического вкуса будущих специалистов. Использование аутентичных песенных материалов позволяет решать задачи лингвострановедческого характера наиболее естественным путем. С. Аллмайер указывает на то, что современные поп-композиции открывают прямой доступ к актуальному культурному контексту страны изучаемого языка [0, с. 131].

Особое внимание в вузах Республики Беларусь следует уделять интеграции интеркультурного компонента в сочетании с задачами национального и патриотического воспитания молодежи. Музыкальный песенный дискурс мы трактуем в качестве динамичной формы национальной памяти, в которой отражаются история и ценностные ориентиры народа страны изучаемого языка. Песня является носителем культурного кода, позволяющим студентам понять глубинные смыслы иноязычного общества [0, с. 211]. Интеграция в учебный процесс произведений, связанных с такими праздниками, как Рождество и Пасха, позволяет студентам глубже осознать традиции и обычаи. Например, в ноябре изучение легенды о святом Мартине в сопровождении традиционной песни «Ich gehe mit meiner Laterne» становится поводом для обсуждения обычаев шествия с фонариками и этических категорий милосердия, сострадания и социальной ответственности. Сопоставление немецких традиций с белорусским культурным наследием помогает студентам осознать самобытность родной культуры через призму интеркультурного диалога. Поиск лингвокультурных эквивалентов в немецком и белорусском языках помогает обучающимся осознать, что мировые культуры находятся в состоянии постоянного диалога, а не изоляции. Тщательный анализ того, как схожие эмоциональные состояния вербализуются в различных лингвокультурах, способствует формированию у студентов осознания общности человеческого опыта и укреплению их гражданской позиции. Музыкальный ритм и гармония строят некий мост между привычной реальностью обучающихся и миром изучаемого иностранного языка, позволяя студентам чувствовать себя уверенно в поликультурной среде.

Взаимодействие с музыкальным наследием Германии в данном контексте выступает не как механическое заимствование, а как осознанный диалог культур, обогащающий национальное самосознание студента. Использование песенного материала на занятиях по второму иностранному языку доказало свою эффективность как в аспекте формирования качественных языковых навыков, так и в плане развития социокультурной осведомленности обучающихся. Музыкальный компонент позволяет нивелировать чувство тревожности, часто возникающее при освоении нового лингвистического кода, и трансформировать учебную деятельность в акт творческого самовыражения личности. При изучении второго иностранного языка, когда количество часов ограничено, именно музыка становится тем инструментом, который позволяет в сжатые сроки сформировать прочные ассоциативные свя-

зи и обеспечить долгосрочное удержание лексико-грамматического материала. Мы убеждены, что музыкальная наглядность является одним из самых гуманных и эффективных способов интенсификации лингвистического образования в высшей школе, поскольку она обращается к личности студента во всей её целостности.

Заключение. Подводя итог проведенному исследованию, необходимо подчеркнуть, что системная интеграция музыкального контента в образовательное пространство Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (обучение второму иностранному языку) является не факультативным приемом, а методической необходимостью. Реализация различных подходов позволяет оптимизировать учебную нагрузку, задействуя психофизиологические механизмы памяти, и сформировать устойчивую внутреннюю мотивацию обучающихся. В современных условиях деятельность преподавателя иностранного языка направлена на воспитание профессионала нового типа, который уверенно владеет инструментами межкультурной коммуникации для созидательного труда на благо своей страны, сохраняя при этом глубокую приверженность национальным интересам, духовным ценностям и культурным традициям своего Отечества.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Becker, G. Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik / G. Becker. – Weinheim und Basel. – 2012. – 252 S.
2. Haitink, H. Kooperatives Lernen Teamlernstrategien und wie sie funktionieren können / H. Haitink, J. Haenen // Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 2002. – S. 18–22.
3. Reuter, S. Aktive Pausen für die Klassen 5–7: Erste Schritte eines Gymnasiums auf dem Weg zu einer bewegten Schule / S. Reuter. – Hamburg. – 2015. – 80 S.
4. Spitzer, M. Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk / M. Spitzer. – Stuttgart. – 2002. – 468 S.
5. Bitzan, W. Auswendig lernen und spielen: über das Memorieren in der Musik / W. Bitzan. – Frankfurt a. M. – 2010. – 127 S.
6. Vester, F. Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und warum lässt es uns im Stich? / F. Vester. – Stuttgart. – 1975. – 272 S.
7. Pries-Hoffmann, E. Lieder lehren Lexik / E. Pries-Hoffmann // Detering, K. (Hrsg.): Folia Didactica. Wortschatz und Wortschatzvermittlung. Linguistische und didaktische Aspekte. – Band 5. – Frankfurt a. M. – S. 159–182.
8. Edelmann, W. Lernpsychologie / W. Edelmann. – Weinheim. – 2000. – 311 S.
9. Schonert-Hirz, S. Machen Sie Ihren Kopf fit für die Zukunft: So nutzen Sie die Erkenntnisse aus der Hirnforschung / S. Schonert-Hirz. – Frankfurt a. M. – 2009. – 219 S.
10. Allmayer, S. Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht. Sprache und Musik im Gedächtnis: Zum kognitionspsychologischen Potential von Strophenliedern für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht / S. Allmayer. – Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften. – 2008. – 228 S.
11. Walther, A. Spielend Englisch lernen: Möglichkeiten eines schülerorientierten landeskundlich-interkulturellen Fremdsprachenunterrichts an Grund-, Haupt- und Realschulen, analysiert am Beispiel der neuen Bundesländer/ A. Walther. – 2006. – 324 S.

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF MUSICAL CONTENT IN INTENSIFYING GERMAN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

*Druzina N. L., Shakolo A. V.
Vitebsk, Republic of Belarus
VSU named after P. M. Masharov*

Summary. The article explores the theoretical and methodological foundations for optimizing the process of teaching German as a second foreign language. Particular attention is paid to the role of musical content at the initial stage of learning.

Key words: linguodidactics; authentic songs; German language; second foreign language; higher education.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АКТУАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ
В АНГЛОЯЗЫЧНОМ КОМПЬЮТЕРНО-ИГРОВОМ ДИСКУРСЕ**

Дудка А. А.
Минск, Республика Беларусь
БГУ

Аннотация. В статье рассматриваются лингвистические механизмы актуализации речевой практики в англоязычном компьютерно-игровом дискурсе: триггерная лексика, грамматическая компрессия, дейктический сдвиг и интеракционные шаблоны. Обосновывается необходимость их формализации в рамках лингвоинформационного моделирования.

Ключевые слова: компьютерно-игровой дискурс; актуализация речевой практики; лингвоинформационное моделирование.

Современное цифровое пространство формирует новые формы коммуникации, в которых язык не только передаёт информацию, но и конструирует интерактивные миры, управляет действиями пользователя и выступает инструментом порождения коллективных смыслов. Одной из наиболее динамичных и массовых сред существования англоязычного дискурса сегодня является компьютерно-игровая реальность. Видеоигры, объединяющие миллионы пользователей по всему миру, порождают уникальный тип дискурса – компьютерно-игровой, который характеризуется гибридностью, мультимодальностью и высокой степенью ситуативной обусловленности [1, с.140-141]. В этом дискурсе особое место занимает феномен актуализации речевой практики – процесс перевода потенциальных языковых и коммуникативных возможностей в реальные, ситуативно и функционально мотивированные речевые действия, совершаемые участниками игрового взаимодействия.

Актуальность исследования лингвистических механизмов актуализации речевой практики в англоязычном компьютерно-игровом дискурсе определяется глобальным распространением онлайн-игр, превратившим игровой дискурс в одну из самых частотных естественных языковых практик на английском языке, а также тем, что сама логика компьютерной игры – наличие правил, целей, ограничений во времени, необходимость быстрого реагирования – порождает особые механизмы, заставляющие игрока переходить от пассивного языкового знания к активной речевой деятельности.

Цель данной работы заключается в выявлении и описании лингвистических механизмов, обеспечивающих актуализацию речевой практики в англоязычном компьютерно-игровом дискурсе, а также в обосновании целесообразности формализации данных механизмов в рамках лингвоинформационного моделирования – подхода, объединяющего методы лингвистики, теории информации и компьютерного анализа дискурса.

Материал и методы. Эмпирическую базу исследования составили записи англоязычной игровой коммуникации в трёх основных жанрах: шутерах от первого лица, многопользовательских боевых аренах и массовых ролевых онлайн-играх. Анализировались как текстовые чаты, так и расшифровки голосового общения. Для обработки материала применялись методы мультимодального дискурса-анализа, корпусного частотного анализа, а также метод анализа смежности реплик, адаптированный к условиям игрового взаимодействия.

Результаты и их обсуждение. Исследование показало, что триггерная лексика наиболее характерна для соревновательных жанров, где она составляет значительную долю всей коммуникации. Грамматическая компрессия значительно чаще встречается в текстовых чатах по сравнению с голосовым каналом, что объясняется ограничениями на объём сообщений. Дейктический сдвиг регулярно приводит к недопониманию у начинающих игроков, тогда как опытные участники эффективно используют специальные маркеры для снятия неоднозначности. Интеракционные шаблоны в соревновательных играх сводятся к небольшому числу универсальных схем, что свидетельствует о структурированности и ситуативной адаптивности актуализации речевой практики в компьютерно-игровом дискурсе.

Ключевым для нашего исследования является понятие актуализации, заимствованное из психолингвистики и функциональной грамматики. В классическом понимании актуализация – это превращение языковой единицы из элемента системы (*langue*) в элемент речи (*parole*) [2, с.13; 3, с. 24-25]. В компьютерно-игровом дискурсе этот процесс приобретает специфические черты. Игрок вынужден актуализировать речевые средства в режиме реального времени, часто параллельно с вы-

полнением моторных действий. Коммуникативная ситуация содержит жёсткие ограничения: ограниченный объём сообщения, шумовой фон голосового канала, необходимость избегать длинных конструкций. Кроме того, игровой дискурс актуализирует такие языковые уровни, которые в других типах дискурса остаются пассивными: быстрое переключение между регистрами (от формальной стратегии до сленга и инвектив), частотное использование дейктических слов без развёрнутого контекста, грамматическая эллиптичность. Как отмечают В. Д. Шевченко и А. В. Галашов [4, с.126], разработчики игр используют интертекстуальные единицы для создания паттернов, знакомых игроку, но одновременно обладающих новыми характеристиками, что напрямую связано с актуализационными процессами: игрок постоянно переключается между уже освоенными речевыми стратегиями и необходимостью порождать новые.

Важным теоретическим вкладом в изучение данной проблематики является работа Я. Вилдфайр и Д. Стаменкович, предложивших логику мультимодальной дискурсивной интерпретации для анализа видеоигр [5, с. 28-51]. Их подход демонстрирует, что значительное сходство между вербальными и визуальными коммуникативными артефактами может быть обнаружено на более абстрактных уровнях дискурса, и именно на этих уровнях могут быть с пользой применены идеи из лингвистических моделей. Данное положение особенно важно, поскольку актуализация речевой практики происходит не изолированно, а в тесной взаимосвязи с визуальными, аудиальными и интерактивными компонентами игрового опыта. Ф. Коррадини в своём исследовании совместного конструирования жаргона в онлайн-игровых взаимодействиях показывает, как специализированные значения становятся частью общего коммуникативного пространства игроков и включаются в мультимодальные пакеты, составляющие игровой процесс [6, с.83-95]. Этот процесс «обобществления» языковых инноваций напрямую связан с механизмами актуализации: новые лексические единицы и значения должны быть не просто созданы, но и успешно интегрированы в реальную коммуникативную практику игрового сообщества.

В рамках данного исследования предлагается выделить четыре основных лингвистических механизма актуализации речевой практики в англоязычном компьютерно-игровом дискурсе. **Первый механизм** – *триггерная лексика*. Это слова и короткие фразы, которые не просто передают значение, а запускают целые речевые сценарии. Например, в игровом чате команда “*push*” (атакуй / продвигайся) актуализирует не только глагол движения, но и целый комплекс сопутствующих речевых действий: координацию, запрос поддержки, временную маркировку. Триггерная лексика работает как семантический компрессор: одно слово активирует в сознании участников общий фрейм (например, «захват контрольной точки»), что позволяет избежать многословных инструкций. Лингвистически это явление близко к речевым клише, но отличается ситуативным динамизмом – в разных игровых жанрах один и тот же триггер может актуализировать разные сценарии. Как показывают исследования В. Д. Шевченко и А. В. Галашова, до 66% интертекстуальных единиц в игровом дискурсе являются общеизвестными, что обеспечивает узнаваемость триггеров [4, с.126].

Второй механизм – *грамматическая компрессия*. В условиях дефицита времени и объёма канала игроки систематически опускают грамматические элементы, которые в нормативной речи считаются обязательными: личные местоимения “*I need heal*” → “*need heal*”, вспомогательные глаголы “*Is he coming?*” → “*he coming?*”, связки “*this is dangerous*” → “*this dangerous*”. На первый взгляд, это просто «нестандартный английский». Однако лингвоинформационный анализ показывает, что компрессия подчиняется строгим правилам: опускаются только элементы с низкой информационной нагрузкой в данном контексте. Актуализация речевой практики здесь идёт по пути максимальной редукции при сохранении идентифицируемости референции. Грамматическая компрессия становится механизмом актуализации потому, что заставляет игрока выбирать из всей грамматической системы языка только самые информационно наполненные элементы. Исследования в области цифровой лингводидактики подтверждают, что виртуальная языковая среда предоставляет уникальные возможности для активизации речевых навыков, включая способность к грамматической редукции без потери смысла [7, с. 160].

Третий механизм – *дейктический сдвиг*. Дейксис (указание) в обычной речи опирается на физическое «здесь-и-сейчас» говорящего. В компьютерной игре игрок одновременно находится в двух пространствах: физическая комната (с клавиатурой) и виртуальный мир (с аватаром). Актуализация речевой практики требует постоянного переключения дейктических центров. Фраза “*I’m behind you*” может означать, что аватар (виртуальное Я) говорящего находится позади аватара слушающего (виртуальное пространство) или что реальный игрок смотрит на

монитор другого (физическое пространство). Игроки вырабатывают особые стратегии дейктической маркировки: использование игровых имён вместо личных местоимений, введение специальных маркеров (в чате: *"me (at stairs)"*), а также метакоммуникативные уточнения. Дейктический сдвиг как механизм актуализации требует от участников постоянного мониторинга того, к какому именно миру относится указание, и быстрого переключения между разными дейктическими системами. Этот механизм согласуется с наблюдениями Ф. Коррадини о том, как специализированные значения кодируются в мультимодальных пакетах игрового взаимодействия, где дейктические отсылки требуют согласования между участниками [6, с.83-95].

Четвёртый механизм – интеракциональные шаблоны. Это свернутые сценарии речевого взаимодействия, которые игроки разворачивают в типовых игровых ситуациях. Например, шаблон «request – response – confirmation» призпросересурсов: *"Need ammo" → "On my way" → "Got it"*. Или шаблон *"callout – acknowledge – execute"* при атаке: *"Push B in 3,2,1..." → "Ready" → "Going"*. Интеракциональные шаблоны актуализируют не отдельные речевые акты, а целые последовательности, причём часто в эллиптической форме. Лингвистически они близки к диалогическим единствам в разговорной речи, но отличаются высокой степенью предсказуемости и ритуализированности. Актуализация здесь происходит через узнавание шаблона: участник, слыша первую реплику, уже активирует ожидание второй и третьей, что ускоряет реакцию. Как отмечает А. А. Селютин, такие шаблоны являются жанрообразующими признаками игрового дискурса, и их актуализация в реальном времени – необходимое условие успешной координации в многопользовательских играх [1, с.139-140].

Анализ эмпирического материала – англоязычных игровых сессий в жанрах FPS (шутеры от первого лица), МОБА (многопользовательские боевые арены) и MMORPG (массовые многопользовательские ролевые игры) – позволяет сделать следующие наблюдения. Триггерная лексика наиболее частотна в соревновательных жанрах: в шутерах до 40% коммуникации составляют короткие командные фразы-триггеры. Грамматическая компрессия наиболее ярко проявляется в текстовых чатах, где ограничение на длину сообщения (обычно 100–200 символов) вынуждает игроков к максимальной редукции. В голосовой коммуникации компрессия выражена слабее, но в экстремальных игровых ситуациях (например, во время командного боя) игроки и здесь переходят к телеграфному стилю. Дейктический сдвиг требует от участников постоянного мониторинга: опытные игроки вырабатывают автоматизмы, позволяющие быстро различать виртуальное и физическое «здесь». В голосовой коммуникации эта проблема частично решается за счёт интонационных маркеров (повышение тона для виртуального дейксиса), в текстовом чате – за счёт введения специальных мета-маркеров (*"me (at stairs)"*, *"I'm IRL"*). Интеракциональные шаблоны демонстрируют высокую степень стандартизации в соревновательных играх (где важна скорость реакции) и большую вариативность в ролевых играх, где больше места для непредсказуемой коммуникации.

Э. Хамутаева в своём исследовании цифровой среды и трансформации речевого поведения отмечает, что цифровая среда не отменяет коммуникативных норм, а задаёт новые формы их реализации [8]. Это наблюдение полностью подтверждается на материале игрового дискурса: актуализация речевой практики через описанные механизмы не является «разрушением» языка, а представляет собой высокоадаптивную, экономичную и ситуативно точную речевую практику. Игровой дискурс – это полимеханичная система, где актуализация речи происходит на порядок быстрее, чем в бытовом диалоге, и под давлением экстралингвистических факторов (таймер игры, опасность поражения, необходимость координации). Четыре описанных механизма работают не изолированно, а в комплексе: триггерная лексика запускает интеракциональный шаблон, внутри которого применяется грамматическая компрессия, а дейктический сдвиг регулирует систему отсылок.

Для лингвоинформационного моделирования такого типа дискурса важно перейти от качественного описания механизмов к их формальной репрезентации. Это означает, что каждый механизм должен быть описан как алгоритм преобразования: вход – потенциальная структура (например, полная грамматическая конструкция), выход – актуализированная структура (компрессированная форма), а управляющие условия – параметры игровой ситуации (времени, канала, роли участника, срочности действия). Часть этих алгоритмов может быть формализована в виде продукционных правил («если ситуация X и необходимо действие Y, то актуализируется форма Z»). Как показывают исследования в области цифровых артикуляционных игр, игровые механики могут быть эффективно использованы для тренировки языковых навыков, что подтверждает принципиальную возможность компьютерного моделирования актуализационных процессов [9].

Перспективы дальнейшего исследования связаны с построением формальной модели актуализации речевой практики, которая позволит не только описывать, но и предсказывать речевое поведение игроков в типовых игровых ситуациях. Понимание лингвистических механизмов актуализации важно как для лингвистической теории (уточнение понятия «актуализация» применительно к цифровым средам), так и для прикладных задач – от разработки голосовых помощников и чат-ботов для внутриигровой коммуникации до создания методик обучения английскому языку как иностранному через иммерсивные игровые сценарии. Компьютерно-игровой дискурс, таким образом, предстаёт не как маргинальный или упрощённый тип речи, а как сложная, динамичная система, в которой лингвистические механизмы актуализации работают с максимальной эффективностью благодаря давлению игрового контекста и необходимости мгновенной координации совместных действий.

Заключение. Таким образом, в данном исследовании были выявлены и описаны четыре лингвистических механизма актуализации речевой практики в англоязычном компьютерно-игровом дискурсе: триггерная лексика, грамматическая компрессия, дейктический сдвиг и интеракционные шаблоны. Эмпирически подтверждено, что эти механизмы действуют в комплексе, обеспечивая быструю и ситуативно точную координацию игроков в условиях дефицита времени. Полученные результаты свидетельствуют о том, что актуализация представляет собой высокоструктурированный адаптивный процесс, который может быть формализован в рамках лингвоинформационного моделирования. Это открывает перспективы для предсказания речевого поведения игроков, а также для прикладных задач – от разработки игровых чат-ботов до создания методик обучения английскому языку через иммерсивные игровые сценарии.

Список литературы

1. Селютин, А. А. Дискурс видеоигр: к вопросу о терминологии / А. А. Селютин // Вестник Челябинского государственного университета. – 2022. – № 3 (461). – С. 138–144.
2. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М. : Издательство иностранной литературы, 1955. – 416 с.
3. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.
4. Шевченко, В. Д. Дискурсивные особенности компьютерных игр / В. Д. Шевченко, А. В. Галашов // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2024. – № 2. – С. 126–138.
5. Wildfeuer, J. The discourse structure of video games: A multimodal discourse semantics approach to game tutorials / J. Wildfeuer, D. Stamenković // Language & Communication. – 2022. – Vol. 82. – P. 28–51.
6. Corradini, F. Co-constructing Jargon in Online Gaming: A Multimodal CA Study of Neologisms in Gaming Interactions / F. Corradini // InVerbis. – 2024. – No. 1. – P. 83–95.
7. Корнеева, Л. И. Дидактические аспекты формирования коммуникативных, слухопроизносительных и устных переводческих навыков у студентов вуза в условиях виртуальной языковой среды / Л. И. Корнеева, Ю. В. Калачева // Язык в эпоху цифровых трансформаций и развития искусственного интеллекта : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч. конф., Минск, 23-24 окт. 2024 г. / редкол.: Н. Е. Лаптева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2024. – С. 156–161.
8. Хамутаева, Э. Цифровая среда и трансформация речевого поведения / Э. Хамутаева // Чеченский педвуз представил исследования цифрового речевого поведения на международной конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://chechnyatoday.com/news/395052>. – Дата доступа: 02.05.2026.
9. Ylinen, S. The Effects of a Digital Articulatory Game on the Ability to Perceive Speech-Sound Contrasts in Another Language / S. Ylinen, A.-R. Smolander, R. Karhila, S. Kakouros, J. Lipsanen, M. Huottilainen, M. Kurimo // Frontiers in Education. – 2021. – Vol. 6. – Art. 612457.

LINGUISTIC MECHANISMS FOR ACTUALIZING SPEECH PRACTICE IN THE ENGLISH-LANGUAGE COMPUTER GAME DISCOURSE

Dudka A. A.
Minsk, Republic of Belarus,
BSU

Summary: The article examines linguistic mechanisms of speech practice actualization in the English-language computer game discourse: trigger lexicon, grammatical compression, deictic shift, and interactional patterns. The necessity of their formalization within the framework of linguistic information modeling is substantiated.

Keywords: computer game discourse; speech practice actualization; linguistic information modeling.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ БЕЛОРУССКОГО НАРОДА: ОБОБЩЁННО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Залесская Д. А.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. Для формирования и отражения духовных традиций и ценностей белорусского общества, а также их популяризации и распространения среди других народов существует множество белорусских интернет-ресурсов, наиболее значимые из которых приведены в данной статье.

Ключевые слова: ценность, лингвокультурология, белорусская нация, интернет-ресурсы.

В настоящее время в культурологии выделяется довольно много подходов в понимании и определении культуры. Одним из наиболее популярных является *ценностный* подход, в котором культура трактуется как совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми. В основе такого подхода лежит признание того, что для обладания объекта ценностью необходимо осознание человеком наличия в нем таких свойств. Данное понимание восходит к концепции культуры М. Хайдеггера [1], который признавал реализацию верховных ценностей путём культивирования высших человеческих достоинств, а также ряда других учёных: М. Вебера [2], Н. Чавчавадзе [3] и др.

Подобное определение культуры является приоритетным для лингвокультурологии – междисциплинарной области, сформировавшейся во взаимодействии культурологии и языкознания. Эта научная область уделяет значительное внимание определению феномена *ценность* и характеристике его отдельных составляющих.

В соответствии с концепцией В.А. Масловой, ценность в лингвокультурологии определяется как фундаментальная категория, которая:

- закреплена в языке (лексике, фразеологии, поговорках, метафорах, символах и т. п.);
- отражает национальный менталитет, установки, стереотипы и идеалы народа;
- выступает как «система координат» для языковой личности;
- определяет, что «достойно» или «недостойно», «хорошо» или «плохо» и т. п. с точки зрения данной культуры;
- является стержнем духовной культуры и ключевым элементом аксиологии (учения о ценностях) в языке [4].

Культурные ценности в языке отражаются не только в виде существования абстрактных понятий (*вера, совесть, родина, грех*), но и любых фрагментов мира, получивших культурно-значимую оценку (*пустыня, горы, хлеб, кровь* и т. д.), что превращает их в *лингвокультурные маркеры*, зафиксированные в языковых единицах, отражающих национальные приоритеты, нормы, идеалы и оценки. Лингвокультурологи полагают, что для каждого народа существует иерархически организованный набор ценностей, которые частично повторяются в других культурах, но в иной конфигурации; большинство из этих ценностей зафиксированы в языке – в слове, фразеологизме, поговорке и т. д.

Ценностный подход к осмыслению языка в настоящее время является одним из самых актуальных, так как ценности представляют собой отличительные характеристики социокультурного существования каждого народа; этим обусловлена *актуальность* настоящей публикации.

Цель статьи – обобщение характерных признаков понятия «ценность» с точки зрения лингвокультурологии и иллюстрация данных признаков примерами ценностных ориентиров белорусской нации.

Материалом послужили различные источники, в той или иной мере отображающие ценности белорусского народа (сайты, информационно-аналитические порталы, печатные источники). При выполнении исследования использовались как общенаучные методы (наблюдение, обобщение и систематизация), так и специальные: (интерпретационный и сопоставительный).

Белорусы – самобытный народ с многовековой историей. Находясь в центре Европы, между Западом и Востоком, Беларусь постоянно испытывала воздействие различных культур и духовных традиций. Географическое и геополитическое положение нашей страны во многом оказало существенное влияние на формирование менталитета белорусского народа. Историче-

ские события создали неповторимый белорусский национальный характер, а «пограничье» явилось важнейшим фактором становления таких национальных черт, как *компромиссность*, *миролюбие* и *толерантность*.

Система ценностей белорусов формировалась под влиянием взаимодействия западно- и восточнославянской культур; она имеет много общего с ценностями Русского мира – цивилизационного пространства, связанного с широко понимаемой *русскостью*. Согласно «Словарю русской ментальности» В.В. Колесова и др., «русскость – абстрактно-философское понятие, обозначающее всё и всякого русского в общем значении происхождения, принадлежности, взаимных отношений и качеств. Абсолютно-идеальное качество этнически русского, предполагающее в перечне основных признаков трудолюбие, любовь к отечеству и своему обществу, доброту, отзывчивость и терпимость, согласие с требованиями совести, стремление к личной воле и лихую бесшабашность, презрение к подлости, метание между крайностями быта и ненависть ко всяким враждебным силам, покушающимся на самобытность его характера» [5, с. 196–197]. Перечисленные признаки отражают приоритетные традиционные ценности Русского мира, которые, в большинстве своём, являются и ценностями белорусского общества.

Необходимо отметить, что значительным шагом интеграции Беларуси и России в том числе и в сфере ценностных приоритетов стало подписание Договора о создании Союзного государства (8 декабря 1999) [6], который стал юридической и политической основой. У Союзного государства Беларуси и России существуют интернет-ресурсы, созданные для отражения единства информационного пространства и общих духовных традиций и ценностей Союзного государства.

Так, на официальном сайте Постоянного комитета Союзного государства [7] размещены аудиоматериалы о союзных медиа (ТРО радио), а также журнал «Союзное государство» с архивом номеров. На информационно-аналитическом портале Союзного государства [8] представлена объёмная информация о жизни Союзного государства. На портале функционирует четырнадцать информационных рубрик, предлагающих эксклюзивную информацию о процессе интеграции Беларуси и России: *политика, экономика, безопасность, геополитика, таможенная и транзит, сотрудничество регионов, гуманитарное измерение Союза, реализация союзных программ, Конституционный Акт, постсоветское пространство, экспертный канал, мониторинг средств массовой информации* (далее – СМИ), *союзный бизнес, выборы*.

Автономная некоммерческая организация «Медиакомпания Союзного государства» [9] выполняет роль своего рода путеводителя по Союзному государству, в структуру которого входят телеканал «Союзный» и все одноименные цифровые ресурсы, основными задачами которых являются производство и распространение телевизионных, интернет- и печатных материалов о жизни в России и Беларуси, освещение интеграционных процессов, совместной истории, культуры и технологий и т. п. Все эти ресурсы с помощью опоры на различного рода словесные произведения (тексты) отражают традиционные ценности русского и белорусского обществ.

Однако система ценностей белорусов характеризуется особыми чертами, отражающими их национальное своеобразие.

Например, среди фундаментальных традиционных ценностей белорусского народа несомненной приоритетностью обладает такое понятие, как *Родина*. Многие люди относятся к своей Родине с трепетом и любовью, это значит, что они осознают значение этого слова. Исключительная любовь к родной земле, привязанность к родным местам нашли своё воплощение в присущем большинству белорусов *патриотизме*, для которых это отнюдь не абстрактное понятие. Именно патриотизм, ответственность за свою землю позволили защитить нашу Родину в минуты тяжёлых испытаний, отстоять её независимость. Важно подчеркнуть, что концепт «Патриотизм» в сознании белорусов неразрывно связан с государственностью, с уважением к историческому прошлому своего народа, гордостью за его успехи и достижения.

Одной из важных традиционных ценностей белорусского народа является *доброжелательность*. Она представляет собой свойственное отдельной личности или целой социальной общности желание добра другому человеку, другому народу, проявление по отношению к другим людям участия, расположения, поддержки. В традиционной для белорусского народа ценности доброжелательности есть немало общих элементов с толерантностью. Под толерантностью в данном случае понимается такое социальное качество личности и социальной группы, которое характеризует отношение к другому человеку, к другой культуре или религии как к равнодостоинному собеседнику, партнёру. Толерантность включает в себя настроенность на

взаимопонимание с другим человеком, на доброжелательный диалог с ними, на признание и уважение их права на отличие.

Дискурс толерантности в СМИ вносит существенный вклад в формирование толерантных установок в социуме, определяя ключевые объекты толерантности и вырабатывая корректные номинации для них. Например, в качестве объектов дискурса толерантности в белорусской прессе часто фигурируют пенсионеры, люди с ограниченными возможностями и представители национальных меньшинств.

Важное ценностное значение в восприятии и развитии духовных традиций белорусского народа имеет осознание принадлежности белорусов к *христианской цивилизации*, точнее – к её восточноевропейской ветви. Духовные ценности белорусов, несомненно, сформировались в контексте восточнославянского менталитета. Для формирования и отражения духовных традиций и ценностей белорусского общества, а также их популяризации и распространения среди других народов существует множество белорусских интернет-ресурсов.

Например, официальный сайт Республики Беларусь BELARUS.BY [10] ориентирован на предоставление ключевой информации о Республике Беларусь во всемирной сети Интернет для тех, кто интересуется нашей страной, её туристическими достопримечательностями и экономическим потенциалом. Сайт имеет три идентичных версии – на *английском*, русском и *белорусском* языках, а в конце 2015 года была открыта и китайская версия. Структура сайта учитывает интересы различных категорий пользователей.

В разделе «О Беларуси» содержатся основные сведения о географии, населении, истории и культуре страны. Наиболее динамичным разделом является «Пресс-центр», где размещаются новости Беларуси, представляющие интерес для зарубежья, причем не только текстовые, но и в фото- и видеоформате. Есть раздел «Культура» с подразделами:

- Фестивали Беларуси,
- Международный фестиваль искусств «Славянский базар в Витебске»,
- Минский международный кинофестиваль «Лістапад»,
- День белорусской письменности,
- Белорусский цирк,
- Большой театр оперы и балета,
- Национальный художественный музей,
- Национальная библиотека Беларуси,
- Слуцкие пояса,
- Культурная столица Беларуси.

Главным источником официальной информации и новостей страны и мира остаётся крупнейшее информационное агентство Беларуси БЕЛТА (РУП «Белорусское телеграфное агентство») [11]. На собственном интернет-портале в режиме онлайн БЕЛТА ежедневно размещает около 250 информационных материалов; значимое место на этом портале занимает раздел «Культура», который представлен в виде новостной ленты. Этот портал существует в *семи* языковых версиях – на английском, русском, белорусском, немецком, польском, испанском и китайском языках; при этом англоязычная версия раздела «Культура» представлена в сокращённом варианте.

Информация о культуре и арт-медиадискурсе Беларуси размещается и на специальных белорусских сайтах, в составе официальных порталов, специализированных изданий и радиоканалов, освещающих искусство, литературу и народное творчество. К ключевым ресурсам такого рода относятся:

- портал «Культура онлайн» [12],
- «Культура і мастацтва» [13],
- «Республиканский центр национальных культур» [14].

В **заключение** стоит отметить, что ценностный подход в настоящее время является одним из приоритетных в коммуникативно-речевом пространстве. Это в полной мере относится и к образовательной среде, особенно в тех случаях, когда обучающиеся являются представителями одной культуры. Реализация этого подхода может осуществляться в разных формах, которые, с нашей точки зрения, в процессе обучения должны выстраиваться *градационно*: от наиболее простых, доступных на уровне элементарного восприятия (например, наблюдение над текстами, сопровождаемое комментариями преподавателей, и т. п.) до более сложных, предполагающих аналитический подход на основе систематизации и осмысления всего массива имеющейся информации, иногда довольно противоречивой.

Проводя подобную обучающую работу, следует также учитывать, что на сегодняшний день одну из наиболее важных ролей в жизни современного социума играет Интернет, ставший для большинства пользователей не только основным источником информации, но и наиболее предпочтительным средством осуществления коммуникации. В этой связи возрастает значение ресурсных интернет-систем, содержащих действительно интересную, правдивую и при этом социально-позитивную информацию, направленную на распространение традиционных национальных ценностей, принципов и правил, принятых белорусского общества.

Например, при обучении иностранным языкам в туркменской аудитории на начальном этапе для знакомства с ценностными ориентирами и культурой белорусов возможно изучение информации преимущественно описательного характера (текстов о государственных праздниках Республики Беларусь и т. п.), размещённой на интернет-платформах [10; 11; 12; 13; 14], под руководством преподавателя.

Статья подготовлена на одном из этапов выполнения научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. регистрации: 20260078 от 18.02.2026) в рамках научного направления «Социально-гуманитарное обеспечение национально-культурной безопасности человека, общества, государства» (утверждена Приказом №12-н от 17.02.2026).

Список литературы

1. Хайдеггер, М. Время картины мира / пер. с нем. В.В. Бибихина // Новая технократическая волна на Западе : сб. ст. / пер. и сост. П.С. Гуревича и В.И. Малюка. – М. : Прогресс, 1986. – С. 96–128.
2. Вебер, М. Избранные произведения: Пер. с нем. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; Предисл. П.П. Гайденко. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
3. Чавчавадзе, Н.З. Культура и ценности / Н.З. Чавчавадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1984. – 171 с.
4. Маслова, В.А. Лингвокультурология : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. Колесов, В.В. Словарь русской ментальности / В.В. Колесов, Д.В. Колесова, А.А. Харитонов. – СПб. : Златоуст, 2014. – 592 с.
6. Электронный фонд нормативно-технической и нормативно-правовой информации Консорциума «Кодекс». [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docs.cntd.ru/document/901756243>. – Дата доступа : 04.04.2026.
7. Официальный сайт Постоянного комитета Союзного государства. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://посткомсг.рф/?ysclid=moe99guu8e670620251>. – Дата доступа : 10.04.2026.
8. Информационно-аналитический портал Союзного государства. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.soyuz.by>. – Дата доступа : 10.04.2026.
9. Автономная некоммерческая организация «Медиакомпания Союзного государства». [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://soyuzny.media/>. – Дата доступа : 11.04.2026.
10. Официальный сайт Республики Беларусь BELARUS.BY. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.belarus.by/ru>. – Дата доступа : 12.04.2026.
11. Крупнейшее информационное агентство Беларуси БЕЛТА (РУП «Белорусское телеграфное агентство»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://belta.by/>. – Дата доступа : 12.04.2026.
12. Культура онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://kultura.by/kultura-onlayn/>. – Дата доступа : 12.04.2026.
13. Редакционно-издательское учреждение «КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://kultura-info.by/>. – Дата доступа : 12.04.2026.
14. Республиканский центр национальных культур [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nationalcultures.by/>. – Дата доступа : 12.04.2026.

THE VALUE ORIENTATIONS OF THE BELARUSIAN PEOPLE: THE GENERALIZED ANALYTICAL ASPECT

*Zaleskaya D. A.
Vitebsk, Republic of Belarus
VSU named after P. M. Masharov*

Annotation. *To form and reflect the spiritual traditions and values of the Belarusian society, as well as their popularization and dissemination among other nations, there are many Belarusian Internet resources, the most significant of which are given in this article.*

Keywords: *value, linguoculturology, the Belarusian nation, Internet resources.*

PAIR WORK VS. GROUP WORK: WHAT'S BETTER FOR THE LEARNER?

Kazhekina L. V.
Vitebsk, the Republic of Belarus
VSU named after P. M. Masherov

Abstract. *The article deals with pair work and group work as an example of organizing educational process in English language classes. It emphasizes that using a variety of seating arrangements and groupings of students is important as it gives students the opportunity to interact with a variety of people and learn from one another, it encourages cooperation as well.*

Key words: *pair work; group work; useful strategies; teacher-student interaction mode; peer and self-correction.*

Introduction. The theory and practice of teaching foreign languages at non-linguistic faculties of universities today have a unique characteristic: the teacher is not only a source of knowledge but also acts as a leader and organizer of the learning process, which involves assisting students in choosing the desired educational path and actively utilizing new educational technologies.

The aim of this study is to identify and describe the potential for effectively using pair and small group work in foreign language teaching, and to propose several approaches to organizing the learning process tested in teaching English to students with varying levels of foreign language proficiency.

Materials and Methods. The study's materials include research papers on foreign language teaching methods within the context of the problem under discussion, relevant information sources both in Russian and English, and personal experience with pair and group work in academic groups with varying levels of foreign language proficiency. The methods used were pedagogical observation, analysis, comparison, and generalization of practical results.

Results and their discussion. Both pair work and group work have a place in English as a foreign language class. Using a variety of seating arrangements and groupings of students is important as it allows learners to practice different types of things. Working with others gives students the opportunity to interact with a variety of people and learn from one another. It also encourages cooperation which will help students get along in class and could reduce the number of student outbursts too. It is important to keep perfect balance between pair work and group work, which includes: 1) appropriate activities and potential benefits. Pair work is great for practicing model dialogues, playing games such as battleship, conducting vocabulary checks, and completing worksheets. Working in pairs gives individual students a lot of speaking time. If working together, students will often have more confidence than when completing exercises individually. It can also be added that if students are competing with their partners, they will be more motivated.

Students can work in groups or form teams for role plays, races, games such as board games or card games, and discussions. Groups give students the opportunity to create more complex dialogues, explore relationships between characters, pool knowledge together, and have a more social learning environment. Additionally, there is a better chance for self-correction or peer correction and for a discussion on a wider range of thoughts and opinions with larger group sizes.

On the other hand, individual speaking time is limited when working in groups. You can increase the amount of speaking time students have by decreasing the size of groups to three or four people. If you are in a large class and want all the groups to present material at the end of the lesson, larger groups may be necessary but limit group size to about six; 2) monitoring. Pair work is harder to monitor than group work because there are going to be many more pairs of students than groups of students. Teachers must be sure that everyone has a very clear understanding of the material before beginning any activity. The best way to monitor students working in pairs or groups is to walk around the classroom during the activity correcting students who make mistakes and answering questions. You can gauge the effectiveness of the activity by doing comprehension tests afterwards. If students are having difficulty with material after completing an activity, it is likely that they practiced incorrect structures during the exercise. This is unfortunate and highlights why it is so important to ensure that students understand material by completing practice exercises as a class before asking them to work in pairs or groups. If you find that students have practiced incorrect material, you have to review the key points of the target structure again and be sure to explain everything more thoroughly before using the same activity with another class; 3) pairing/grouping students.

If students sit in the same seats for the entire year, they are likely to be paired with the same person throughout the course. For pairs that work well together, this is a good thing but usually not everyone benefits from having the same partner for a long period of time. It is necessary to change the assigned seating regularly so that everyone can maximize the amount they learn in class and have an opportunity to work with different people. Creating different groups of students is easy especially if seating arrangements change throughout the year. If the class size is under thirty, you may be able to group students by row or column for activities.

You can also tell students sitting near each other to form groups or have students count off for example from one to five and then ask students who said the same number to form a group. In order to better facilitate this method of forming groups, direct students who said each number to different areas of the room. Keep in mind that if students count off from one to five, there will be only five groups so you need to determine which number will divide your students into appropriately sized groups.

Besides pair work and group work, students can also complete activities individually and as a class. Mixing up the structure of teacher's activities will keep classes interesting but be sure not to waste a lot of time rearranging the classroom. If you make groups for an activity at the beginning of class, it may be best to stick with that arrangement for the duration of the lesson.

When I first started working about twenty years ago, I absolutely loved one of the exercises. The idea was to propose some unusual, even extraordinary activity, something like: "Walk around the class and ask your classmates who has the same ideas as yours. Then build up a dialogue with that person." I enthusiastically offered it to my students, to complete silence and perplexed faces. After a longish pause, my brightest pupil asked timidly. "Do you want us to move around and speak to each other? But this is never done at a lesson!" Actually, regardless the students' age, the initial reaction to such a task was the same!

I realized I was up against a cultural obstacle. Let us step aside, mentally, and take an unbiased look at any lesson. Are students ever supposed to actually walk around the classroom and talk, asking their peers' opinions on anything? Are they expected to produce various answers which may be in direct opposition to those of the teacher and their friends? Can they fantasize, invent stories, and talk on any subject which they like, provided they do it in a foreign language? It seems that at the English Language lessons, they not only can but must do it. I would even say that this is what the communicative approach to English language teaching is all about. People are to communicate in English, not only in the familiar teacher-student modus, but also in the less conventional student-student, students-students, student 1-teacher-student 2 and so on. Let us look at various aspects of pair and group work in speaking, and work out some useful strategies.

How to organize pair/group work in speaking activities? First of all, a teacher must be aware of the age and level differences. If you have Beginner or Pre-Intermediate level, age 7-13, you probably will not have any problems because everything is new for the pupils. Any activity you suggest is accepted as part and parcel of the wonderful new subject. When dealing with higher levels and ages, we should proceed with caution.

Any teacher knows that there exists vast difference between teaching the familiar classes and the new ones. When you are faced with children you have known since primary or middle school, you continue doing what you have always done, at a more advanced level. They know what to expect from you and you know what to expect from them. The situation is more complicated once you get a new middle school or senior class or even university students with different English language background. You may discover that their teacher never spoke English with them, or that their former teacher never allowed them to speak unless they raised their hands and waited their turn. Many teachers still mostly use the old teacher-students interaction mode, or make their students learn everything by heart and recite it rather than speak spontaneously.

In such a case first step is a short explanation of what is expected. Have students read aloud example dialogues from a textbook, demonstrate a short conversation with your best pupil as a partner, allow children a few minutes to absorb the formulation of the task. Only then suggest composing their own dialogues in pairs, and walk around the class yourself, listening to their productions in turn. Prior to asking the group to perform that outlandish exercise "walk around the class", separate them into two groups. Group A may argue for something while group B may argue versus the same topic. Choose a theme which is close to the students' hearts. "Higher education is vital nowadays" vs.

“higher education is a waste of time” is one example. First year students start a hot debate at once, offering arguments for and against necessity of getting higher education.

What should a teacher do when there is a problem in arranging pair work? Many times I encountered a situation when nobody would agree to work with one particular student. Naturally it is easy to follow the forceful solution and simply “order” someone to work in a pair. However, this may evoke a negative reaction from both unwilling or unhappy participants, and an outburst of feelings from the whole class, especially if we are dealing with young adults. The one safe way here is to act as if nothing happened, and to work with the outcast, designating them to be the teacher's helper. This usually works, resulting in the grudging acceptance of the fact that everybody needs to communicate. Young tempers, likes and dislikes flare up easily. It is much harder to quell the unrest. We do not need to know all the reasons; we certainly must resolve the conflicts to the best of our abilities, because we are obliged by law to teach all children. One more difficulty arises: how to notice and correct mistakes when we are listening to the whole group? There can be one possible solution. Once we are sure that our students can make up and perform dialogues and conversations, we can arrange a round table group discussion or performance. I have done these many times in regular classes. I confess it is always easier to have children do it than to persuade young adults to communicate and role-play.

Here is one of the ways to follow. I would bring in a stack of cards with each role neatly printed on them. For instance, a family discussion involves grandparents, parents, children, friends and maybe a family counselor. You may add on aunts and uncles to occupy every child. We re-arranged the desks so that we really had a round table. While the students were doing this, I wrote a few discussion topics on the board. For instance, the teen son went joyriding in the family car without permission, or the teen daughter went to a party in secret. Then I placed the cards in the middle of our large table and explained one rule: cards could not be changed. In other words, if a boy got a card which said “grandmother”, he was to play her. Usually this evoked laughter and helped see the exercise as a fun activity. Students might have a few minutes to think out their role, and to prepare a few phrases. During the activity I would quietly sit in a corner and took notes while my students talked. If their conversations were flowing well, I never interrupted them to correct a mistake. I took notes, which I shared with my colleagues and told them how I intended to work with them later. Today, it is even possible if needed to record the whole experience, and to analyze it after the lesson.

Conclusion. Being foreign language teachers, we teach communication in a foreign language. I believe we should tell the students that in the future, they may be the sole means for people to understand each other by being interpreters, or by speaking to a foreigner. They should not worry about mistakes, nor apologize for their “bad” English. Naturally we should work at mistake correction, especially when preparing our students for tests and examinations. If we watch a round table discussion or walk around the class listening to dialogues and hear, say, many students pronounce [ze] instead of [the], we know what to do, which phonetic drill to use at one of our lessons. If many students misuse some words or make the same grammar mistake, we may give them some revision exercises later and advise that they use a dictionary. Dealing with mistakes is easy but helping students use English as a communication tool is much more difficult. Once you notice that they start really speaking, let them do it. When they greet you in the street many years later with the phrase you taught them: “Hi, how is it going with you?” in English, as they used to do at school or University, it is obvious that you have managed to really teach them a useful skill.

РАБОТА В ПАРАХ ИЛИ РАБОТА В ГРУППАХ: ЧТО ЛУЧШЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ?

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

Аннотация. В статье рассматриваются парная и групповая формы работы как пример организации учебного процесса на занятиях по английскому языку. Подчёркивается, что использование разнообразных схем рассадки и вариантов группировки обучающихся важно, поскольку это даёт студентам возможность взаимодействовать с разными людьми и учиться друг у друга, а также способствует развитию сотрудничества.

Ключевые слова: парная работа; групповая работа; полезные стратегии; режим взаимодействия «преподаватель–студент»; взаимокоррекция; самокоррекция.

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АКСИОЛОГЕМ В АНАЛИТИЧЕСКИХ ЖАНРАХ
БЕЛОРУССКОГО И БРИТАНСКОГО МЕДИАДИСКУРСОВ**

Казимирова О. В.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. В статье выявляются способы репрезентации аксиологем в аналитических жанрах белорусской и британской прессы. Обнаружены различия в ценностных и прагматических установках публикаций, обусловленные спецификой медиакультур и интерпретацией событий.

Ключевые слова: ценность; аксиологема; медиадискурс; аналитический жанр; оценочность.

Введение. В современном информационном пространстве средства массовой коммуникации выступают одним из ключевых механизмов трансляции и закрепления системы ценностей, релевантных определенному этапу социально-экономического развития [1, с. 15]. Реализуя данную функцию, медиадискурс не только информирует, но и формирует ценностные координаты восприятия действительности. В аналитических жанрах эта функция проявляется особенно отчетливо: факт не воспроизводится механически, а включается в интерпретационную рамку, в которой задаются причины, следствия, приоритетность смысловых доминант и модально-оценочная структура текста [2; 3]. Вследствие этого изучение аксиологем как носителя ценностного смысла в аналитической журналистике представляется актуальным, поскольку позволяет выявить культурно-прагматические приоритеты издания, а также определить механизмы его воздействия на адресата и формируемые им интерпретационные модели.

Цель статьи заключается в выявлении механизмов актуализации базовых ценностей в аналитических публикациях белорусской и британской прессы, а также в описании различий, характерных для дискурсивного оформления аксиологем в рамках двух национальных медиатрадиций.

Работа выполнена в рамках научно-исследовательской темы «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета государства», зарегистрированной в БелИСА (№ госрегистрации: 20260078 от 18.02.2026).

Материал и методы. Материал исследования составили 40 аналитических публикаций, размещенных в цифровых версиях белорусских изданий (ИД «Беларусь сегодня», «Народная газета», «Рэспубліка») и британских авторитетных изданий («The Spectator», «New Statesman», «The Guardian», «The Economist») за 2025–2026 гг. Эмпирическая база исследования включает тексты, репрезентирующие такие жанры аналитической публицистики, как аналитическая статья (analytical article), комментарий (commentary), обзор (analysis), а также их субжанровую разновидность – авторскую колонку (opinion). Отбор осуществлялся по следующим критериям: наличие развернутой интерпретации события, а не только сообщения факта; выраженный модально-оценочный план, позволяющий реконструировать доминирующую аксиологему. Методологическую основу работы составили дискурсивный, контекстуально-интерпретационный и сравнительно-сопоставительный методы анализа.

Результаты и их обсуждение. В настоящем исследовании под аксиологемой понимается вербализованная ценностная доминанта медиатекста, определяющая отбор тем, аргументов и образно-оценочных средств (см. работы Т.В. Романовой, Л. К. Граудиной, Н. А. Купиной и др.). В медийном дискурсе аксиологема эксплицируется через систему оценочных предикатов, маркеров авторской позиции, метафор и средств диалогизации, а также проявляется в характере соотнесения фактов с социально одобряемыми нормами [4; 5]. Для аналитических жанров показательно, что оценка в них редко бывает изолированной: она включается в цепочку рассуждения, верифицируется статистикой, ссылкой на экспертное мнение, исторической аналогией или прецедентным фреймом [6; 7; 8].

Проведенный анализ демонстрирует, что в аналитических жанрах рассматриваемых медиатрадиций аксиологема реализуется не единичной единицей, а комплексом взаимосвязанных компонентов. Установлено, что наиболее продуктивными средствами репрезентации аксиологем в аналитической публицистике белорусских и британских медиа служат: 1) метафоризация и образное моделирование (*драйвер модернизации, платформа будущего, stuttering economic engine* ‘задыхаю-

щаяся экономика’); 2) прецедентные и исторические фреймы (*советские традиции школы белорусского машиностроения*, *winter of discontent* (1970s) ‘зима недовольства’); 3) синтез экспрессивных языковых средств с логической аргументацией (*необходимость мобилизации ресурсов*, *fragile equilibrium* ‘хрупкое равновесие’); 4) контекстуальные аналогии и контрастивные сопоставления (*стабильная национальная модель – нестабильная внешняя среда*, *cities built for investment rather than community* ‘города, ориентированные на инвестиции, чем на потребности общества’); 5) диалогизация повествования через маркеры совместного размышления, вопросно-ответные комплексы, цитирование апелляции к альтернативному мнению (*Почему предприятиям необходимы молодые специалисты? Готова ли система образования к новым запросам экономики? Can growth continue under these conditions? ‘Возможен ли дальнейший рост в подобных условиях?’ We must ask, it is worth considering* ‘Мы должны спросить и стоит задуматься’).

Несмотря на общность используемого инструментария, содержательное наполнение исследуемых медиатекстов детерминировано национально-культурным контекстом, что проявляется, прежде всего, в наборе доминирующих ценностей. Так, в материалах изданий ИД «Беларусь сегодня», «Народная газета» и «Рэспубліка» приоритетными выступают следующие аксиологемы: **«стабильность», «суверенитет», «мир», «развитие», «социальное благополучие», «историческая память», «созидательный труд»**. Немаловажным представляется и тот факт, что данные ценности репрезентируются преимущественно не в качестве дефицитных категорий, а в статусе конвенциональной и актуальной нормы. Вследствие этого модально-оценочный вектор смещается из плоскости проблематизации в сторону конструктивно-утверждающей интенции.

Репрезентативны заголовки публикаций: *«Траектория сбалансированного роста», «Четкие ориентиры на завтра», «Золотая подушка безопасности», «Гарантированная подушка финансовой безопасности», «Прочный задел на завтра»* и др. В них аксиологемы имплицированы в метафорическую формулу: экономические процессы интерпретируются как движение по выверенному вектору, стратегическое планирование – как система целевых ориентиров, финансовые резервы – как инструмент стабильности и защиты, а перспективное развитие – как результат формирования надежного фундамента.

Выявлено, что для белорусской аналитики характерно объединение оценочной лексики с количественной аргументацией. Статистические данные не просто информируют, а выполняют функцию верификации ценностных суждений. Динамика макроэкономических показателей (*рост ВВП, социальные расходы, ценовая стабильность*) трактуется как верификация устойчивости и эффективности существующей модели развития. В результате количественные данные становятся частью аксиологического высказывания: числовой показатель соотносится с более широкими нормами порядка, надежности, предсказуемости и благосостояния. Подобный прием обеспечивает объективацию ценностной оценки, трансформируя субъективную авторскую позицию в категорию доказанного общественного факта.

Другим устойчивым механизмом является прецедентный фрейм исторической памяти. В белорусских публикациях 2025–2026 гг. он особенно заметен в материалах, связанных с 80-летием Победы в Великой Отечественной войне, вопросами безопасности и международного позиционирования страны. Ценность мира и суверенитета актуализируется через обращение к коллективному прошлому, к образу предков-победителей, к идее преемственности поколений (*дань мужеству и справедливости, люди Победы, 80 мирных лет* и др.). В результате аналитический текст приобретает культурно-символическую глубину, где текущие события рассматриваются сквозь призму исторической ретроспективы. Обращение к прецедентным феноменам позволяет избежать фрагментарности восприятия событий и представить их в рамках значимых ценностных ориентиров: защиты национальных интересов и ответственности за будущее страны.

Британская аналитическая публицистика демонстрирует специфическую конфигурацию аксиологем, среди которых наиболее частотными являются **«равенство возможностей», «безопасность», «справедливость», «индивидуальность»**. Характерной чертой их репрезентации выступает использование модели угрозы: ценность актуализируется не как стабильно существующая норма, а как хрупкое достижение, подвергающееся риску утраты. Типичным примером служат аналитические материалы таких изданий, как *The Guardian* и *The Economist*. Так, при анализе современных вызовов общества ценностная рамка выстраивается вокруг таких понятий, как *erosion of the rule of law* (‘подрыв правовых основ’), *shrinking of civil society space*

(‘ослабление институтов гражданского общества’), *undermining of social foundations* (‘посягательстве на общественные устои’). Социальный климат интерпретируется как системно-кризисный, а дефицит ответственности фиксируется через несовпадение нормативно-этических установок и реальных общественных практик (*a hundred days of paralysis* ‘сто дней бессилия’, *essay-crisis utopia* ‘иллюзорный выход из системного кризиса’).

Важно отметить, что для британской аналитики характерна ироническая тональность как инструмент ценностного дистанцирования. Ирония в аналитической журналистике не смягчает оценку, а, напротив, делает ее более интеллектуальной и многослойной: адресант не просто критикует социально-экономическое явление, а демонстрирует дистанцию, культурную компетентность и способность выявлять скрытые противоречия: *we are stuck in a psychological funk* (‘мы капитально увязли в моде на всеобщую унылость’), *taxes that would make the Sheriff of Nottingham weep with joy* (‘налоги, от которых Шериф Ноттингемский прослезился бы от счастья’), *Britain is now a slackers’ paradise* (‘Великобритания превратилась в настоящий рай для бездельников’).

Вместе с тем адресант аналитических материалов не ограничивается фиксацией отрицательных явлений, а стремится обозначить нормативную модель социального развития, предлагая адресату мысленную модель «как должно быть»: Отсюда активное использование говорящим модальных конструкций (*the fiscal straitjacket facing Labour must be broken* ‘финансовая смиренная рубашка, в которой оказались лейбористы, должна быть разорвана’; *we can only do that by rewriting the rules that bind us* ‘мы сможем сделать это, только переписав правила, которые связывают нас по рукам и ногам’; *the government must refocus on more radical ideas* ‘правительство должно переключиться на более радикальные идеи’), антитез (*conviction – confusion* ‘убежденность – замешательство’, *vision – vacuum* ‘видение – вакуум’), оценочных наречий (*deeply* ‘глубоко’, *increasingly* ‘все более’, *dangerously* ‘опасно’) и вопросов, симулирующих размышление (*How can economies restore living standards without fuelling inflation again?* ‘Как экономики могут восстановить уровень жизни, не провоцируя новый виток инфляции?’) *Who benefits when efficiency is valued more highly than social cohesion?* ‘Кому выгодно, когда эффективность ценится выше, чем социальное единство?’).

Отмечено, что в британском медийном дискурсе аксиологемы нередко получают дополнительное усиление за счет сочетания оценочной лексики с экспертными комментариями и статистическими данными. При освещении общественно значимых процессов такие ценности, как «безопасность» и «справедливость» репрезентируются посредством соединения эмоционально маркированных языковых средств с фактологической аргументацией. В результате формируется характерная для аналитического жанра двухуровневая модель воздействия: первоначально внимание адресата концентрируется на эмоционально значимой проблеме, после чего оценка рационально подтверждается статистикой, экспертными мнениями и ссылками на аналитические материалы. Подобное сочетание эмоционального и рационального компонентов обеспечивает высокую персуазивность аналитического текста, в котором эмоциональное воздействие интегрируется в логическую систему аргументации [9]. Так, в публикации под названием “*Is Britain depressed?*” (The Spectator, 2025) состояние общественного сознания описывается посредством эмоционально маркированной лексики: *as a nation, we’re miserable* (‘мы – нация, потерявшая вкус к жизни’), однако далее автор приводит данные о росте доходов, снижении инфляции и уровне занятости.

Сопоставительный анализ позволил выявить различия в механизмах метафоризации в белорусском и британском медийном дискурсе. Так, в белорусской прессе преобладают метафоры движения вперед, опоры, строительства, маршрута, баланса и фундамента: *инвестиции как точка опоры регионального роста; созидание становится фундаментом развития; миру нужна новая архитектура безопасности*. В данном случае ценностное содержание кодируется через идею устойчивого и управляемого развития, ориентированного на достижение конкретной цели. В британской прессе доминируют метафоры институционального распада и нестабильности, например: *a fragile recovery threatened by rising costs* (‘хрупкое восстановление, находящееся под угрозой из-за роста издержек’); *global markets navigating turbulent waters* (‘мировые рынки, функционирующие в условиях нестабильности’). Подобные метафорические модели конструируют конфликтный сценарий социально-экономической реальности и воздействуют на читателя через актуализацию семантики риска.

Не менее важным компонентом аналитических материалов выступает экспертный статус высказывания. В обоих медиакорпусах ценностные позиции нередко репрезентируются через «чужое слово» – цитаты аналитиков, редакторов и исследователей. Однако функциональная роль цитирования в сопоставляемых дискурсах различна. В белорусской аналитических медиатекстах цитирование выполняет функцию авторизации высказывания и стабилизации оценочной позиции, усиливая аргументативную определенность текста. Следовательно, репрезентация аксиологемы определяется не только лексическими средствами, но и способом организации доверия к экспертному голосу, институциональному источнику или документальной информации. В британской прессе цитата часто используется как элемент, подлежащий последующей интерпретации, критической проверке или полемическому комментированию.

Существенные различия обнаруживаются в характере адресации. Если в британском аналитическом медиатексте реципиент позиционируется как рефлексирующий субъект, нацеленный на выявление скрытых смысловых противоречий или информационных рисков, то в белорусской медиатрадиции доминирует стратегия коллективной идентификации. «Принадлежность к коллективу» [10, с. 279] формируется посредством инклюзивных местоимений (*мы, нам наши*), апелляции к общему социокультурному опыту и лексем со значением совместности (*будущее страны, наши приоритеты, развитие регионов, интересы народа*). Подобная стратегия усиливает консолидирующий потенциал аксиологемы, трансформируя ее из индивидуально-оценочной категории в статус разделяемой общественной нормы.

Наряду с вышеуказанным существенную роль в структурировании аналитического текста играют дискурсивные маркеры. В белорусских медийных текстах они выполняют преимущественно функцию логического вывода, подтверждения и подведения итога (*таким образом, в результате, при этом, это важно, следовательно*), обеспечивая линейность и завершенность интерпретации. В британской аналитической прессе дискурсивные маркеры (*yet* ‘однако’, *but* ‘но’, *still* ‘тем не менее’, *indeed* ‘в самом деле’, *the question is* ‘возникает вопрос’) чаще сигнализируют переход к полемике, сомнению или уточнению, формируя динамику аргументации через выявление противоречий. Хотя формально речь идет о служебных элементах текста, именно они организуют траекторию смыслового развертывания и направляют аксиологическое прочтение события. Их использование отражает различия в жанровых моделях аналитического осмысления действительности: для белорусской аналитики характерна ориентация на синтез, интерпретацию и закрепление нормативных установок, тогда как британская аналитика преимущественно направлена на выявление внутренних противоречий.

Общей чертой белорусской и британской медиакultur является установка на убедительность и аргументированность авторской позиции. В белорусской и британской медиатрадициях аналитический жанр обладает высоким прагматическим потенциалом именно за счет синергии эмоционального и рационального компонентов. В белорусских аналитических материалах, при доминировании конструктивного характера изложения, активно используются ресурсы образной метафоризации, ценностно маркированные эпитеты и риторические интенсификаторы. Британские аналитические тексты несмотря на выраженную полемичность, базируются на документальных свидетельствах, экспертных оценках и развернутой аргументации. Следовательно, аксиологема в аналитическом жанре не функционирует изолированно: ее убедительность детерминирована жанрово-релевантными способами аргументации.

Заключение. Проведенный анализ показывает, что аксиологема в аналитических жанрах медийного дискурса выступает структурным центром интерпретации и организует взаимодействие факта, образа и аргумента. На материале белорусской и британской прессы установлено, что основные механизмы ее репрезентации в целом совпадают на уровне инструментария – метафоризация, прецедентные фреймы, эмоционально-рациональное сопряжение, аналогии, диалогизация – однако различаются по ценностному вектору и коммуникативным задачам.

В белорусской аналитике доминируют аксиологемы *стабильности, суверенитета, мира, развития и исторической преемственности*, которые реализуются преимущественно через институционально подтвержденную и конструктивно-консолидирующую оценку. В британской аналитике аксиологемы преимущественно актуализируются через критический анализ и рациональное объяснение. При этом ведущими ценностными координатами выступают *ориентация на социальное равенство, обеспечение безопасности, социальной справедливости, индивидуальной ответственности*. Таким образом, различие между двумя медиатрадициями проявля-

ется не столько в наличии или отсутствии оценки, сколько в способе ее жанровой организации и в характере конструируемой социальной нормы, транслируемой адресату.

Список литературы

1. Биюмена, А. А. Прагматические категории печатного медиадискурса : монография / А. А. Биюмена. – Минск : МГЛУ, 2022. – 264 с.
2. Корконосенко, С. Г. Основы творческой деятельности журналиста : учеб. пособие / С. Г. Корконосенко. – СПб. : Знание, СПбИВЭСЭП, 2000. – 272 с.
3. Montgomery, M. The Discourse of Broadcast News. A Linguistic Approach / M. Montgomery. – London : Routledge, 2007. – 246 p.
4. Романова, Т. В. Идеологемы и аксиологемы русского языкового сознания как отражение констант и динамики национальной ментальности : монография / Т. В. Романова. – Нижний Новгород : ДЕКОМ, 2019. – 120 с.
5. Дускаева, Л. Р. Диалогичность современных газетных текстов в аспекте речевых жанров : монография / Л. Р. Дускаева. – Пермь : Перм. гос. ун-т, 2004. – 112 с.
6. van Dijk, T. A. Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk / T. A. van Dijk. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. – 298 p.
7. Темникова, Л. Б. О многообразии медиа жанров в современной российской и зарубежной журналистике / Л. Б. Темникова // Научный журнал КубГАУ. – 2016. – № 115(01). – С. 1–10.
8. Солганик, Г. Я. О структуре и важнейших параметрах публицистической речи // Язык современной публицистики : сб. ст. – 2-е изд., испр. / Г. Я. Солганик. – М. : Флинта : Наука, 2007. – С. 5–28.
9. Денисюк, Е. В. Манипулятивное речевое воздействие: коммуникативно-прагматический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Е. В. Денисюк ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2004. – 23 с.
10. Сысоева, Т. А. Вербализация ключевых концептов белорусской культуры в юмористическом описании семейного мероприятия Беларуси / Т. А. Сысоева // Эффективная коммуникация / Т. В. Поплавская, Е. В. Шилей, А. А. Биюмена, М. А. Гладко ; под общ. ред. Т. В. Поплавской. – Минск : БГУИЯ, 2025. – С. 271–280.

REPRESENTATION OF AXIOLOGEMES IN ANALYTICAL GENRES OF BELARUSIAN AND BRITISH MEDIA DISCOURSE

Kazimirova O. V.
Vitebsk, Republic of Belarus
VSU named after P. M. Masharov

Summary. The article focuses on identifying the ways in which axiologemes are represented in analytical genres of Belarusian and British media discourse. Differences in value and pragmatic orientations of publications are established, due to the specificity of media cultures and the interpretation of events.

Key words: value; axiologeme; media discourse; analytical genre; evaluation.

УДК 811.161.3'37

ЛЕКСІЧНАЕ АДЛЮСТРАВАННЕ МОВЫ І МАЎЛЕННЯ Ў “СЛОЎНІКУ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ” І. І. НАСОВІЧА

Караткевіч І. І.
Мінск, Рэспубліка Беларусь
БДУ

Анатацыя. Вызначана роля беларускай лексікаграфіі ў адлюстраванні побытава-культурнага вопыту беларусаў. Паказана рэпрэзентацыя ў “Слоўніку беларускай мовы” І. І. Насовіча маўленчай характарыстыкі насельніцтва беларускіх тэрыторый у 60-я гады XIX стагоддзя.

Ключавыя словы: беларуская лексікаграфія XIX ст., “Слоўнік беларускай мовы” І. І. Насовіча, мова, маўленне.

Уводзіны. Мэтай даследавання з’яўляецца адлюстраванне фіксацыі ў тлумачальна-перакладным слоўніку лінгвістычнай і культурна-этнаграфічнай адметнасці беларускага этнасу, яго побытавай культуры і каштоўнасных устаноў. Актуальнасць даследавання

пацвярджаецца неабходнасцю раскрыцця рэпрэзентацыйных магчымасцей беларускай лексікаграфіі XIX стагоддзя, паколькі змястоўная інтэрпрэтацыя яе слоўнікавых артыкулаў выяўляе сацыяльную і аксіялагічную характарыстыкі беларускага народнага побыту, выступае крыніцай звестак пра розныя аспекты сацыяльнай і духоўнай культуры беларускага этнасу.

Матэрыял і метады даследавання. Матэрыялам даследавання з'явіліся рэестравая лексіка і ілюстратыўная частка тлумачальна-перакладнога “Слоўніка беларускай мовы” І.І. Насовіча, паколькі яны ўтрымліваюць у сабе лінгвакраіназнаўчую інфармацыю, што выяўляецца з дапамогай апісальнага метаду і дыскурсіўнага аналізу слоўнікавых артыкулаў.

Вынікі і абмеркаванне. Лексікаграфічныя крыніцы здольны перадаваць значныя масівы моўнага матэрыялу, які ўтрымлівае інфармацыю пра побытава-матэрыяльную культуру і аксіялагічныя ўстаноўкі пэўнай лінгвасупольнасці, і тым самым дазваляюць аналізаваць назапашаныя лексічныя рэсурсы ў лінгвакультуралагічным аспекце.

Змест рэестравай і дэфініцыйнай частак тлумачальна-гістарычных слоўнікаў утрымлівае этымалагічныя, дыялектныя параметры, адлюстроўвае месца перыферычнай лексікі ў складзе літаратурнай мовы на сучасным этапе, фіксуе ўстойлівыя слоўныя комплексы. Гэта паглыбляе лінгвакраіназнаўчы і сацыялінгвістычныя аспекты тлумачальна-гістарычнай лексікаграфіі, яе здольнасць рэпрэзентаваць сацыяльны вопыт у розных сферах жыцця, вобразна-асацыятыўнае напавненне і ацэначна-аксіялагічную характарыстыку лексікі на пэўным часавым зрэзе.

У прыватнасці, беларускія лексікаграфічныя крыніцы сярэдзіны XIX стагоддзя (зборнікі Я. Чачота, І. Грыгаровіча, С. Мікуцкага і інш.) фіксавалі беларускія лексіка-фразеалагічныя адзінкі і парэміі, выкарыстоўваючы ў якасці дэфініцыі разгорнутыя аўтарскія тлумачэнні і ілюстрацыйны матэрыял з жывога беларускага маўлення. Дзякуючы гэтаму можна казаць пра тое, што рэестравая і дэфініцыйная часткі тлумачальна-гістарычных слоўнікаў адлюстроўваюць моўную карціну свету і гісторыка-культурны вопыт канкрэтнай (беларускай) лінгвакультурнай супольнасці, змяшчаюць звесткі пра граматычныя і нарматыўна-стылістычныя характарыстыкі лексем, пра семантычную структуру і парадыгматычныя адносіны ўнутры моўнай сістэмы. У слоўніках падаецца анамастычная, фонавая і безэквівалентная лексіка, распаўсюджаныя ў пэўны адрэзак часу, ідыяматычныя выразы, якія адлюстроўваюць фрагменты гісторыі, этнаграфіі, асаблівасці побыту, канфесійнага жыцця і крос-культурную інфармацыю (напрыклад, нацыянальных стэрэатыпаў паводзін).

У прыватнасці, у перакладным тлумачальна-гістарычным “Слоўніку беларускай мовы” І.І. Насовіча (у арыгінале – “Словарь бѣлорусскаго нарѣчія”, Санкт-Пецярбург, 1870 г.) [1] беларускамоўныя рэестравыя адзінкі тлумачыліся рускамоўнымі эквівалентамі або апісальна пры дапамозе ўстойлівых слоўных комплексаў (фразеалагізмаў, прыказак і пад.), фрагментаў беларускай вуснай народнай творчасці і ўзораў жывога маўлення. Гэты матэрыял дае магчымасць асветліць пэўныя бакі жыцця насельніцтва беларускіх тэрыторый у 60-я гады XIX стагоддзя, калі збіраўся матэрыял для слоўніка, зразумець стаўленне беларусаў да розных аспектаў тагачаснага жыцця і разнастайных рыс чалавечага характару.

Так, мова і маўленне з’яўляюцца вызначальнымі характарыстыкамі існавання чалавека ў супольнасці, адным з асноўных шляхоў грамадскага развіцця, перадачы сацыяльнага вопыту. Не дзіўна, што лексіка-тэматычная група “мова, маўленне” шырока прадстаўлена ў рэестры слоўніка І. Насовіча. Змястоўны аналіз рэестравых адзінак, якія абазначаюць і характарызуюць мову і маўленне, і іх дэфініцыйу слоўніку І. Насовіча дазваляе раскрыць разнастайныя бакі сацыяльна-бытавых стасункаў сярод беларускага насельніцтва.

Непасрэдна лексемы са значэннем ‘**мова**’, ‘**гаворка**’ прадстаўлены часцей з нейтральнай канатацыяй, полісемічныя лексемы маюць таксама размоўную афарбоўку [2]:

МОВА, -ы, с. ж. 1) Разговоръ. Мову мѣлимезъ собою. 2) Выговоръ, выраженье словомъ. Его такая мова. 3) Языкъ, нарѣчіе. Его мовы не разберешъ. Мовы твоей не знаю. 4) Проповѣдь. Священникъ мову казавъ.

ЛАЦИНА, -ы, с. ж. Латинскій языкъ. Крѣпокъ въ Лацинѣ, такъ и чешищъ по Лацини. И безъ Лацины живуць на свѣцѣ. (Погов.)

ГАДКА, -и, с. ж. 1) Говоръ, говорня. Объ тобѣ тамъ и гадки не было. 2) Гаданіе, раздумье. Вотъ тобѣ и гадки твоє! Беруць мене думки, да гадки, Што чужыя жонки, да гладки! (Изъ пѣсни.)

ГОВОРКА, -и, с. ж. Рѣчь, нарѣчіе. Говорки его не распознаешъ, знаць ёнъ не тутѣйшій.

ГОВОРНЯ, -и, с. ж. 1) Разговоръ. Мало якая тамъ была говорня: усей говорни не переслухаешъ. 2) Росказни. Говорнею не отбудзешъ. 3) Молва. Говорня гета по всему свѣту.

Размова, маўленне могуць мець рознае праяўленне, звязанае з гучнасцю прамаяўлення або з артыкуляцый моўцаў:

ГОМОНЪ, -у, с. м. 1) Говоръ, разговоръ вообще. Досиць гомону объ гетомъ по ўсему селу. 2) Шумъ, крикъ. Поднялигомонъ, якъжиды въ школѣ.

БОРМОТА, -ы, с. ж. 1) Ворчанье, неясный говоръ. Надогла гета бормота. 2) Мурныканье, ворчанье кошки. Котъ безъ бормоты не зъѣсць. А на кота бормота, на малого сонъ дремота.

БУБНЕННЕ, -я, с. ср. 1) Неявственный говоръ. Не разберу я твоего бубнения. 2) Изъявление неудовольствия переговариваніемъ. Нечего глядзць на его бубнение. 3) Громкій говоръ. Бубненнемъ своимъ разбудили дзиця.

ЛОСКОТЬ, -у, с. м. 1) Громкій, досадительный говоръ. Начулись мы гетого лоскоту твоего досиць. 2) Щекотка. Ёнъ лоскоту боицца.

Некоторые лексемы выражають сацыяльныя **характарыстыкі** маўлення – накіраванасць яго на іншых людзей, стаўленне да носбітаў іншых моў, апісанне маўлення як сродку міжкультурных зносін і красамоўства, а таксама пэўнай маргінальнай камунікацыі:

ПОГАДАННЕ, -я, с. ср. 1) Людская молва, служащая къ осужденію другихъ. Дзгълай, поступай такъ, штобъ на тебе ниякого погаданья не было. Не хорошее объ тобъ идзець погаданне. 2) Снисходительность, вниманіе къ людскимъ слабостямъ. Ниякого погаданья не маюць къ ему бгдному сусѣди.

РУЩИЗНА, -ы, с. ж. 1) Русская сторона, Великобританія. Панъ нашъ зъ Руцизны привезъ собѣ жонку. 2) Русское издѣліе. Плаценка – руцизна. Стѣкера – здоровая руцизна. 3) Русскій челоуѣкъ. Кучеръ панскій не тутэйшій, а руцизна. 4) (Лит. Rasztime – грамотность). Русская грамота. Паничи наши руцизнѣ вучуцца. Руцизну такъ и стѣчець поповиць. 5) Русскій говоръ, языкъ. Панъ нашъ не любить руцизны. 6) Русскія ругательныя срамныя выраженія. Руцизною зневаживъ мене передъ людзьми.

ГЫРКАННЕ, -я, с. ср. Разговоръ на иностранномъ и особенно на Нѣмецкомъ языкѣ. Гыркання ихнаго не разберешъ.

МОВНОСЦЬ, -и, с. ж. 1) Выразительность. Говори зъ мовносцю. Хорошо баиць, да мовносци у его нема хорошей. 2) Краснорѣчіе. Мовносць его хороша.

МАТЭРИЗНА, -ы, с. ж. 1) Матерщина; срамныя, матерныя слова. Стыдно тобъ матэризну говориць. 2) Ругательство по матерному. Матэризною ругаецца.

Назвы дзеянняў са значэннем **‘гаварыць, размаўляць’** таксама могуць быць як стылістычна нейтральнымі:

ГАДАЦЬ, гл. д. 1) Угадывать, ворожить. Гадавъ, да не отгадавъ. 2) Говорить, рассказывать. Гадали про войну. Дзикія рѣчи гадаецъ. Не гадай ничего лишняго. 3) Намѣреваться. Гадавъ гѣхаць въ городъ, да й разгадавъ.

КАЗАЦЬ, -жу, -жешъ, гл. д. 1) Говорить. Не взявъ за руку, не кажи: злодзгѣй. (Посл.) Одзинъ кажець одно, другій другое. 2) Предвѣщать. Сорока щекотала, госцей казала. (Посл.) 3) Велѣть. Тобѣ казали, штобъ подождать, а ты не послухавъ.

МОВИЦА, гл. безл. Говорится. Такъ у насъ мовицца. Мовилося зъ дуру.

МОВИЦЬ, -влю, -вишь, гл. ср. 1) Говорить. Мовивъ, што не придзѣць. Мовиць, што нема грошей. 2) въ знач. д. сов. Змовиць. Читатъ наизустъ. Мовъ, змовъ молитву.

МОВЛЯЦЬ, гл. ср. 1) Рассказывать. Мовлявъ не попуць тае казки. 2) Говорить много, повторять. Што ни мовляли ему, не слушаёць.

РОЗМОВЛЯЦЬ, гл. взаимн. Разговаривать, бесѣдовать. Якъ съ кимъ розмовляемъ, съ панами по Польску, а межъ собою по Руску;

так і мець стылістычную афарбоўку, якая абумоўлена неабходнасцю ахарактарызаваць камунікатыўную накіраванасць гаварэння:

БАИЦЬ, гл. ср. 1) Говорить, распускать молву, слухи. Баюць людзи про войну. 2) Болтать вздоръ, пустословить. Бай, што хочешъ.

БАТУРИЦЬ, -рю, гл. Балагурить, лишнее говорить. Только й работы, што пипку куришь да батуришь.

БЕНЯКАЦЬ, гл. ср. Говорить обиняками, двословить. *Што тутъ бѣнякаць, говори правду!*

БЛЫШИЦЬ, -шу, -шишь, гл. ср. 1) Говорить вздоръ, пустословить, пускать пыль въ глаза. *Не слухай его, што ёнь блышиць.* 2) Лгать, шутить. *Скажи правду, може ты блышишь?* 3) Говорить неѣлости, неприличія. *Блышиць, покуль Богъ скараець.*

БЛЮЗНИЦЬ, ю, ишь, гл. ср. Врать, дурное говорить, богохульствовать. *Не слухай, што ёнь блюзниць. Мало што ёнь блюзнивъ тобѣ.*

БАЙКАЦЬ, гл. ср. 1) Поговаривать. *Байкаюць людзи.* 2) гл. д. Убаюкивать дитя колыбельною пѣсню. *Чему ты не байкаешъ дзиця?*

ГОМОНИЦЬ, -ю, -монишь, гл. ср. 1) Говорить громко, толковать. *О чемъ-то гомонюць межъ собою. Не гомонице, дзѣця разбудзице.* 2) Поговаривать. *Людзи про войну гомонюць. Гомониць – голова не болиць. (Посл.)*

ДЗЪЙКАЦЬ, гл. ср. Разносить молву, поговаривать. *Дзѣйкаюць людзи, што ёнь чаровникъ. Дѣйкали, што война будзець;*

або ахарактерызаваць **способ гаварэння**, заснаваны на міжасобасных адносінах або гукаперайманні:

КУЛДЫАЧИЦЬ, гл. ср. 1) говор. о дѣтяхъ. Лепетать. *Кулдыачиць нема вѣдома што.* 2) Говорить нескладно, непонятно и въ особенности на иномъ языкѣ. *Хто его разберець, што ёнь кулдыачиць. Жиды кулдыачуць по своему.*

ЛОСКОТАЦЬ, -таю и -чу, гл. ср. Говорить, болтать громко, рѣзко. *Лоскотай, лоскочи, покуль по зубамъ возьмешъ.*

ОЛЕСИЦЬ, гл. ср. 1) Говорить заманчиво. *Знаемъ, што ты умѣешъ олесиць.* 2) Куролесить, нести вздоръ. *Досиць тобѣ олесиць.*

БАКАЦЬ, -аю, гл. ср. 1) Многословить, калякать. *Досиць тобѣ бакаць.* 2) Медленно говорить, запинаясь; читать не твердо. *Бакаешъ тольки, а не читаешъ. Кажси скорѣй, не бакаючи.*

БОРМОТАЦЬ, -чу, чишь, гл. ср. 1) Говорить себѣ подъ носъ, оказывая неудовольствіе. *Бормочиць собѣ подъ носъ. Побормочи, покуль заробишь.* 2) Ворчать. *Медзвѣдзь, лежучи въ логовиць, смокчиць лапу да бормочиць.*

БУБНИЦЬ, гл. д. 1) Говорить что неясвенно. Нѣйкія словы бубниць собѣ подъ носъ. *Бубняць нѣшто межъ собою.* 2) Говоромъ изъяслять неудовольствіе. *Скольки ни бубни, а не твоёмъ не станець; а побубнишь болѣй, достанешъ на бараньки.* 3) Болтать. *Досиць тобѣ бубниць. Забубнивъ и дзиця разбудзивиць.* 4) Барабаниць. *Бубниць въ вокно, въ барабанъ.*

БУБЧАЦЬ, гл. ср. Говорить подъ носъ, въ сердцахъ. *Што ты тамъ бубчишь.*

ВЯКАЦЬ, гл. ср. 1) Болтать. *Цѣлый вечеръ вякали межъ собою, то о томъ, то о семъ. Мало что людзи вякаюць. Вякнувъ нехорошее слово.* 2) Хныкать, просить съ плачемъ. *Дзиця вякаець, завякало, гсць хочець. Не вякай! Вякни еще, дакъ и задамъ.* 3) Докучать неотступными просьбами или напоминаніями. *Усе объ одномъ вякаець. Вякнувъ ему разы три, да ѣ переставъ.*

ГУГНАВИЦЬ, -влю, -вишь, гл. ср. Говорить гугниво, невыразительно, заикаться. *Покуль ты будзешъ гугнавиць?*

ДЗЪДОВАЦЬ, -дую, гл. ср. 1) Бесѣдовать по стариковски. *Собралися, да ѣ дзѣдуюць.* 2) Нищенствовать. *Ци давно ты ставъдзѣдоваць?*

ЗАМОВЛЯЦЫЦА, глаг. взаимн. 1) Долго бесѣдовать. *Не замовляйцеса тамъ дужо: замовицеса, позно будзець ици въ двору.* 2) Дѣлать другъ другу непріятные намеки. *Замовляюцца, замовились межъ собою до сварки.* 3) Заговариваться въ безпамятствѣ. *Замовляецца, самъ не знаець, што говориць.*

ЗЮКАЦЬ, глаг. сред. Пріятельски бесѣдовать. *Зюкайце, позюкайце, тольки по циху, нехай другіе спяць.*

ГЫРКАЦЬ, гл. ср. Говорить на иностранномъ, особенно на Нѣмецкомъ языкѣ. *Хто его вѣдаець, што ень гыркаець. Загыркали по шатански.*

ЗАКГЕРКГАЦЫЦА, (кг произносится какъ Латинское g), глаг. общ. сов. в. перен. Заговориться долго, особенно на жидовско-нѣмецкомъ языкѣ, непонятномъ для простолюдиновъ. *Вы тутъ закгеркались межъ собою, якъ китайскіе гуси, а я ждѣжи васъ.*

КГЕРКГАЦЬ, гл. ср., (кг произносится как Латинское g). 1) Кричать свойственно гусям, гоготать. *Гуси въ ячменю кгеркгаюць, зкгеркгали; знаць нѣхто гоняець ихъ.* 2) перен. Говорить на иностранномъ, особенно на жишовско-нѣмецкомъ языкѣ. *Досиць вамъ кгеркгаць! Закгеркгали по своему жида;*

БУРКАЦЬ, гл. ср. звукотвор. 1) Производить урчаніе. *Буркаць бурколкою.* 2) Грубить. *Не буркай ты мнѣ, а то по бурколцѣ заробишь.* 3) Говорить подъ носъ, оказывать неудовольствіе. *Не глядзѣць на его, што ёнъ буркаецъ.*

ЩОВКАЦЬ, гл. ср. звукотвор. 1) Щелкать, производить звукъ языкомъ. *Нѣхто языкомъ въ лѣсть щовкаець, щовкнувъ. Соловѣйка щовкаець, защовкавъ.* 2) Производить щелканье пальцами. *Щовкаць подъ пѣсню.* 3) Производит удары въ водѣ. *Рыба щовкаець, защовкала въ стѣци.* 4) Упасть въ воду со звукомъ. *Щука изъ стѣци щовкнула въ воду. Хлопецъ, купаючись, щовкнувъ на дно, якъ камень.*

Найменні **асоб-моўцаў** перадаюць іх характарыстыкі найчасцей паводле інтэнсіўнасці і камунікатыўнай накіраванасці гаварэння і толькі ў адным выпадку (лексема **лацінникъ**) – паводле ступені валодання мовамі:

ЛАЦІННИКЪ, -а, с. м. Знаючій хорошо Латинскій языкъ. *Такого Лацинника, якъ ёнъ, трудно сыскаць.*

АЛЯГОРИКЪ, -а, с. м. 1) Выдумщикъ, любящій умничать и забавный въ разговорахъ. *Ой ты алягорикъ! умѣешь говориць.* 2) Говорящій непонятно для другихъ, меланхоликъ. *Великій алягорикъ [параўн. **Алегорыя**].*

БАЗИКАЛКА, -и, с. ж. Говорунья. *Баба базикалка.*

БАЗИКАЛО, -а, с. м. Говорунъ, пустомеля. *Досиць тобѣ, базикало, молоць.*

ГАДАТЫВКА, -и, с. ж. Говорунья, словоохотная, говорится болѣе въ кругу шляхты. *Дзѣвка гадатывка, ее не переговоришь.*

ГАДАТЫВУСЪ, -а, с. м. употр. болѣе шляхтою. Резонёръ, говорунъ. *Рѣдко найцѣ такого гадатывуса, якъ ёнъ. (Говорять и о женицинѣ) Баба гадатывусъ.*

ГАДУЛА, -ы, с. общ. р. (отъ гадаць). Пустомеля, болтунъ, говорится болѣе дружески. *Досиць тобѣ, гадула, говориць; ходзи гѣсць.*

ГОВОРОКЪ, -рка, с. м. Говорунъ, краснобай. *Говорка гэтакого рѣдко можно найцѣ.*

ГОВОРУХА, -и, с. ж. Говорунья, краснобайка. *Баба говоруха.*

ЛОПОЦЕНЬ, -тня, с. общ. 1) Неумолкный болтунъ, -ая -нья. *Лопощень наша знову залопотала.* 2) Говорунъ, мелящій вздоръ, нелѣпости. *Лопощень гетый усега наговориць.*

ЛОСКОТУНОКЪ, -нка, с. м. Дитя, неумолкно говорящее, щебетливый ребенокъ. *Ой ты лоскотунокъ маленькій!*

ЛОСКОТУХА, -и, с. ж. 1) Болтунья, говорящая громко, рѣзко. *Оглушила усѣхъ лоскотуха гета.* 2) Бранчивая женщина. *Лоскотухъ гетой угомону нема.*

МЫРКУННЯ, -и, с. ж. 1) Женщина, неясвенно говорящая, косноязычная или гугнивая. *Нема вѣдома, што говориць гета мыркунья.* 2) Женщина, которая на всякое предложение выказываетъ неудовольствіе. *Мыркуннѣ нашей трудно угодзиць.*

ЯЗЫЧНИКЪ, -а, с. м. и **ЯЗЫЧНИЦА**, -ы, с. ж. Сплетникъ, -ница, наушникъ, -ница, клеветникъ, -ница. *Язычникамъ, язычницамъ нашимъ колибъ языкъ выперло.*

Найменні **характарыстык асоб-моўцаў** пераважна апісваюць людзей, нястрыманных у маўленні, або людзей, маўленне якіхъ вызначаецца пэўнымі асаблівасцямі:

БАЛАГУРЛИВЫЙ, прил. Говорливый, словоохотный, балагурный. *Балагурливый сусѣдъ.*

БРЕХУЦКІЙ, -аго, възн. с. м. Шутливое названіе челоѣка болтающаго всякій вздоръ, разные шутки и прибаутки. *Брехуцкому усѣ вольно говориць.*

ГОВОРКІЙ, прил. 1) Разговорчивый, привѣтливый. *Нашъ панъ говоркій, усякъ къ ему идзи смѣло.* 2) Словоохотенъ, говорливъ. *Твой языекъ говорокъ. Сынъ твой не говоркій, не любяць много говориць. Дзиця говорко и разумно.*

ЯЗЫЧНЫЙ, прил. 1) Невоздержный на языкъ, любящій говорить колкости. *Лѣпи уступи язычному: ты одно скажѣшь слово, а ёнъ тобѣ пѣць.* 2) Любящій сплетничать или осуждать другихъ. *Язычному не каждый вѣриць.*

АЛЯГОРНЫЙ, прил. Говорящій замысловато. *Алягорнаго не такъ то поймешь [параўн. **Алегорыя**].*

ГУГНАВЫЙ, прил. Гугнивый, косноязычный и болѣе говорящій въ носъ. *Гугнаваго не разберешъ, што енъ гугнаецъ*.

Заклучэнне. Такім чынам, слоўнікавыя артыкулы тлумачальна-гістарычных слоўнікаў (асабліва ў эксплікацыйнай, апісальнай частцы) з’яўляюцца важнай крыніцай лінгвакраіназнаўчых ведаў. Апісанне лексем, якія характарызуюць моўных асоб і працэс маўлення, у “Слоўніку беларускай мовы” І.І. Насовіча, дазваляе скласці ўяўленне пра пэўныя бакі побыту і сацыяльнага жыцця беларускага насельніцтва другой паловы ХХст., указвае на стаўленне людзей да пэўных асобасных рыс і маўленчых уменняў. Фіксацыя лексем, утвораных пры дапамозе разнастайных словаўтваральных сродкаў, гукапераймання, запазычання і пераасэнсавання слоў, сведчыць пра магчымасці беларускай тлумачальна-перакладной нацыянальнай лексікаграфіі адлюстроўваць сацыяльна-бытавы і гісторыка-культурны вопыт насельніцтва Беларусі, перадаваць асобныя характарыстыкі праз словаўтваральныя магчымасці беларускай мовы.

Спіс літаратуры

1. Насовіч, І.І. Слоўнік беларускай мовы / І.І. Насовіч. – Мінск : БелСЭ, 1983. – 756 с.
2. Словарь белорусского нарѣчія, составленный И. И. Носовичемъ : [Электронны рэсурс]. – URL: <https://belarus.github.io/Slouniki-Nasovic/index.html> (дата звароту : 15.04.2026). – Тэкст : электронны. (Тут і далей прыклады прадстаўлены паводле гэтага электроннага выдання «Слоўніка беларускай мовы» І. Насовіча).

LEXICAL REPRESENTATION OF LANGUAGE AND SPEECH IN THE “DICTIONARY OF THE BELARUSIAN” LANGUAGE BY I.I. NOSOVICH

*Karatkevich I. I.
Minsk, Republic of Belarus
BSU*

Summary. *The role of Belarusian lexicography in reflecting the most important aspects of the life and historical and cultural experience of Belarusians is determined. The representation of the “Dictionary of the Belarusian language” by I.I. Nosovich of the speech characteristics of the population of the Belarusian territories in the 60s of the XIX century is shown.*

Keywords: *Belarusian lexicography of the XIX century, “Dictionary of the Belarusian language” by I.I. Nosovich, language, speech.*

УДК 81’243:378.147

СТУДЕНЧЕСКОЕ ВИДЕО КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ПРАКТИКА ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО КОНТЕНТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Клемято Е. Ф.
Минск, Республика Беларусь
Белорусский государственный университет*

Аннотация. *В статье обосновывается эффективность персонализированного студенческого видео для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Представлены типология заданий, этапы проектной работы и критерии оценивания.*

Ключевые слова: *студенческое видео; персонализация обучения; коммуникативная компетенция; TBLT.*

Введение. Современное поколение студентов – представители эпохи экранной культуры и тотальной визуализации. Они обрабатывают и воспринимают информацию через изображения, сторис и клипы, что делает видео естественным способом самовыражения. Платформы TikTok, YouTube Shorts и Instagram Reels не только формируют новые привычки восприятия, но и меняют представление о коммуникации: важна не только точность, но и визуальная выразительность речи. Большинство студентов ежедневно создают короткие видео для личных целей, однако в образовательном процессе этот опыт почти не используется.

Проблема отсутствия аутентичных ситуаций общения является одной из ключевых в методике преподавания иностранных языков. Студенты могут знать грамматические правила и владеть лексикой, но испытывать значительные трудности при необходимости вербализовать свой личный опыт – описать свою комнату в общежитии, рассказать о привычном завтраке или о том, как они проводят выходные. Разрыв между академическим знанием языка и его бытовым, повседневным использованием остается значительным.

В этой связи особый интерес представляет метод создания студентами персонализированных видеороликов (Student-Produced Mobile Video, SPMV). Как показывают исследования, данный подход позволяет не только интегрировать все виды речевой деятельности, но и создает условия для осмысленной коммуникации, где язык выступает инструментом решения реальной задачи – рассказать о себе [1]. Настоящая статья посвящена описанию методического потенциала создания студентами коротких видео на бытовые темы (общежитие, еда, досуг) как средства развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Теоретические основы использования студенческого видео.

Персонализация обучения и внутренняя мотивация.

Ключевым преимуществом создания видео на повседневные темы является персонализация образовательного контента. Когда студент говорит о себе, о своем реальном опыте (реальная комната, реальный завтрак, реальное хобби), уровень его внутренней мотивации возрастает многократно. Язык перестает быть абстрактным предметом и становится инструментом самопрезентации. Как отмечают исследователи в области персонализированного обучения (Джон Пейн, Ю.В. Вайнштейн и др.), студенты более мотивированы учиться, когда содержание напрямую связано с их жизнью. Это превращает рутинное задание «расскажи о своей комнате» в увлекательный процесс создания визуального повествования, где студент выступает сценаристом, режиссером и главным героем.

Связь с теорией TBLT (Task-Based Language Teaching).

Метод создания видео полностью соответствует принципам коммуникативно-задачного обучения (Task-Based Language Teaching). Согласно определению Рода Эллиса, одного из ведущих теоретиков TBLT, задание (task) – это деятельность, которая требует от учащихся использования языка для достижения конкретного результата [2, с. 45]. В нашем случае таким результатом является готовый видеопроduct. Эллис и его соавторы подчеркивают, что TBLT отличается от традиционных подходов акцентом на вовлечение естественных способностей учащихся к усвоению языка через выполнение заданий, направляющих внимание на форму [2, с. 6]. В процессе создания видео студенты проходят через все этапы, необходимые для эффективного усвоения языка: планирование содержания (focus on meaning), поиск необходимых лексических единиц (focus on form), многократное проговаривание текста при записи (повторение) и рефлексия при просмотре. Зарубежные исследования подтверждают, что подход SPMV позволяет студентам добиваться значительного улучшения устной речи по сравнению с традиционными методами обучения [3].

Аутентичность vs. искусственность учебной речи

Традиционные учебные задания часто грешат искусственностью. Диалог «У врача» или «В ресторане» разыгрывается на занятии без реальной необходимости что-то сообщить. Создание видео о своем общежитии или завтраке, напротив, максимально приближает речь к естественному использованию языка. Это история, которую студент действительно хочет рассказать. Более того, размещение этих видео в закрытых групповых каналах (например, в Telegram-канале группы) создает эффект реальной аудитории, что повышает ответственность за качество речи и мотивирует говорить понятно и интересно.

Типология видеозаданий на основе повседневного опыта

Опираясь на практический опыт, можно выделить несколько типов видео, которые органично вписываются в тематический план языковых дисциплин на младших и средних курсах.

1. "My Campus/My Dorm" (Мое общежитие/кампус). Это задание коррелирует с темами «Дом, жилье», «Описание помещения». Студентам предлагается провести мини-экскурсию по своей комнате в общежитии, по этажу, показать место для учебы, зону отдыха. Важно, чтобы рассказ не был просто перечислением предметов, а содержал элементы оценки и личного отношения: «Это моя любимая кружка, потому что ...», «Здесь я обычно готовлюсь к экзаменам, хотя сосед любит громко слушать музыку». Задание может включать сравнение жизни в общежитии и дома, что добавляет когнитивной сложности.

2. "My Typical Breakfast / My Unusual Breakfast" (Мой завтрак). Тема «Еда» в учебниках часто сводится к заучиванию названий продуктов и реплик в ресторане. Формат видео-рецепта или влога «Один день из моей жизни. Завтрак» позволяет активизировать лексику совершенно иначе. Студент показывает реальные продукты, комментирует процесс их приготовления (используя повелительное наклонение или настоящее время для описания привычных действий), говорит о своих вкусовых предпочтениях. Здесь можно ввести культурологический аспект: сравнить типичный завтрак в своей стране и в стране изучаемого языка.

3. "My Hobby Land" (Мой досуг). Тема «Хобби» является одной из самых благодатных для создания видео. Она позволяет раскрыть личность студента. Как показывает практика проведения конкурсов, работы на тему хобби отличаются высоким креативным потенциалом. Студенты могут не просто рассказать о своем увлечении, но и показать его в действии. Это могут быть кадры игры на музыкальном инструменте, процесс рисования, коллекционирования, занятия спортом на площадке у общежития. Такой формат приближается к документальному мини-кино о себе.

4. "A Day in My Life / My Weekends" (Мой день/выходные). Задание на описание порядка дня или выходных в видеоформате позволяет освоить лексику повседневных действий (рутина), а также грамматические конструкции настоящего и прошедшего времени. Монтаж видео учит студента структурировать повествование: от пробуждения и завтрака до учебы и вечернего отдыха, используя логические связки (first, then, after that, finally).

Как видно, каждый формат имеет четкую коммуникативную задачу и может быть адаптирован под любой уровень владения языком (от A2 до B2). Для продвинутых студентов возможно создание видео-интервью с носителями языка или мини-документального фильма на социально значимую тему. Кроме того, задания могут быть как индивидуальными, так и парными (например, «Our favourite weekend activity»), что развивает навыки сотрудничества.

Методика организации работы над видеопроектом.

Для того чтобы создание видео стало образовательным, а не просто развлекательным процессом, необходима четкая методическая структура. Мы предлагаем следующую поэтапную модель.

Подготовительный этап (Pre-production). На этом этапе главная роль принадлежит преподавателю. Необходимо:

- сформулировать задачу: четко обозначить тему, хронометраж (оптимально 1-3 минуты) и коммуникативную цель. Например: «Представьте, что к вам приезжает друг из-за границы. Снимите видео, показывающее ваше общежитие, чтобы он знал, где вы живете»;

- активизировать лексику: ввести и закрепить необходимые лексические единицы и грамматические структуры. Для темы «Завтрак» это будет лексика продуктов, кухонной утвари, глаголы приготовления (chop, fry, boil, pour);

- мозговой штурм (Brainstorming): обсудить со студентами возможные идеи, посмотреть примеры (но не шаблоны, чтобы избежать копирования). Важно подчеркнуть уникальность: «Ваш завтрак особенный, потому что...»;

- написание сценария/плана: студенты пишут короткий план или полный текст видео. Для уровней A2-B1 предпочтителен план с ключевыми словами, чтобы избежать механического зачитывания.

Этап производства (Production). Это этап самостоятельной работы студента. Важно подчеркнуть, что техническая сторона не является самоцелью. Съемка ведется на обычный смартфон. Основные задачи студента: обеспечить достаточное освещение и чистое звучание; проговорить текст несколько раз перед записью для достижения беглости; записать видео. Допускается монтаж в простых приложениях (CupCut, iMovie) для склейки дублей.

Этап публикации и рефлексии (Post-production & Sharing). Ключевой этап, формирующий чувство выполненной задачи:

- публикация: видео загружаются в закрытое групповое пространство. Публичная (в рамках группы) демонстрация - мощный мотивирующий фактор.

- просмотр и обратная связь: организуется домашний просмотр или просмотр на занятии (если позволяет время). Студенты получают задание посмотреть видео одноклассников и оставить комментарий или эмодзи-реакцию, ответить на вопрос автора.

- рефлексия: преподаватель проводит обсуждение: что было самым трудным, что нового узнали, чье видео запомнилось больше всего и почему.

Роль преподавателя в организации видеопроектной деятельности.

Успешность внедрения видеопроектов во многом зависит от позиции преподавателя. На подготовительном этапе он выступает как фасилитатор: предлагает темы, активизирует лексику, создаёт банк клише и речевых образцов. Важно не навязывать готовые сценарии, а направлять студентов в поиске собственных идей.

На этапе производства преподаватель становится консультантом. Он отвечает на вопросы по грамматике и произношению, но не вмешивается в творческий процесс. Целесообразно создать онлайн-чат (например, в Telegram), где студенты могут оперативно получить помощь.

На этапе рефлексии преподаватель организует обсуждение, но не доминирует в нём. Эффективным оказался приём «галерея видео», когда работы просматриваются на занятии, а авторы кратко комментируют свои замыслы. Задача преподавателя заключается в том, чтобы подчеркнуть успехи каждого, даже если языковых ошибок было много.

Критерии оценивания. Оценивание студенческих видео должно быть прозрачным и многоаспектным. Механическое выставление баллов за «красивое видео» недопустимо. Предлагается использовать следующие критерии, которые сообщаются студентам до начала работы:

Критерий	Доля	Показатели
Содержание (Content)	30%	соответствие теме, полнота раскрытия, личная вовлечённость, наличие вступления и заключения
Языковая корректность (Language)	30%	грамматическая правильность, богатство лексики, отсутствие грубых ошибок
Произношение и беглость (Fluency)	20%	интонация, темп, естественность пауз
Креативность и формат (Creativity)	20%	оригинальность подачи, визуальное оформление, невербальная коммуникация

В дополнение к количественным критериям важно использовать качественные показатели. Например, вести индивидуальный «языковой портфель», куда заносятся типичные ошибки каждого студента и отмечается их уменьшение в следующих видео. Также полезно создавать рубрики для взаимооценивания, где студенты отмечают не только баллы, но и письменные комментарии: «Что я узнал из этого видео?», «Какую фразу я возьму в свою речь?».

Оценивание должно быть formative (формирующим), а не только summative (итоговым). То есть студент должен получать обратную связь на промежуточных этапах: после написания сценария, после черновой записи. Это снижает тревожность и позволяет исправить ошибки до финальной сдачи работы.

Проблемы внедрения и пути их решения. Несмотря на очевидные преимущества, внедрение видеометодики сталкивается с рядом трудностей.

Техническое неравенство и цифровой разрыв: не у всех студентов есть современные смартфоны с хорошей камерой или достаточный объем мобильного интернета для загрузки видео. *Решение:* акцент должен делаться на содержании, а не на качестве «картинки». Можно разрешить использовать покадровую съемку (слайд-шоу) с закадровым голосом. Также можно организовать работу в парах/мини-группах, объединяя ресурсы.

Психологический дискомфорт и языковой барьер: многие студенты стесняются говорить на камеру, боятся выглядеть глупо. *Решение:* создание доброжелательной атмосферы. Преподаватель может первым снять видео о себе (моделируя ситуацию). Важно подчеркнуть, что идеальная речь не требуется, цель – рассказать историю. На начальном этапе можно разрешить запись без лица (предметная съемка), используя только голос.

Увеличение нагрузки на преподавателя: просмотр 20 трехминутных видео требует значительного времени. *Решение:* использовать элементы выборочного оценивания. Преподаватель может детально оценить 2-3 видео, а по остальным дать общую обратную связь в группе, отметить лучшие моменты. Также можно привлекать студентов к взаимооцениванию по простым критериям (например, отметка «нравится – не нравится и почему»).

Риск неаутентичного использования языка: заучивание текста наизусть. *Решение:* поощрять импровизацию и использование плана, а не готового текста. Оценивать умение реагировать на происходящее в кадре.

Опыт внедрения и результаты.

В осеннем семестре 2025/2026 учебного года на базе филологического факультета БГУ (группа из 20 студентов, специальность «романо-германская филология», английский язык,

уровень B1) было реализовано три видеопрокта: «My Daily Routine», «My Favourite Place in Minsk» и «Cultural Comparison: Belarus vs UK». До начала и после окончания цикла проводилось анкетирование по шкале коммуникативной уверенности (Foreign Language Classroom Anxiety Scale, адаптированный вариант).

Результаты показали:

- снижение уровня тревожности при говорении на 34 % (средний балл снизился с 3,8 до 2,5 по 7-балльной шкале);
- рост мотивации: 86 % студентов отметили, что видеоформат им интереснее устного рассказа;
- повышение доли лексически разнообразной речи на 12 %.

Наиболее заметный прогресс был зафиксирован у студентов с исходно высоким уровнем тревожности (снижение на 47 %). Это позволяет рекомендовать видеопрокты как средство психологической поддержки при обучении говорению. Студенты также отмечали в открытых комментариях, что возможность перезаписывать видео несколько раз снижала страх ошибки, а просмотр работ одноклассников помогал расширить словарный запас и увидеть альтернативные способы выполнения задания.

Заключение. Создание студентами коротких персонализированных видео на темы повседневной жизни представляет собой высокоэффективный метод обучения иностранному языку в цифровой среде. Он органично сочетает в себе принципы коммуникативно-задачного обучения (TBLT), персонализации и широкие возможности современных мультимедийных технологий. Данный подход позволяет решить несколько ключевых задач:

- повысить мотивацию за счет связи учебного задания с реальным личным опытом студента;
- снизить языковой барьер через создание психологически безопасной среды записи (без прямого контакта с аудиторией);
- развить навыки самоорганизации и критического мышления при планировании сценария и монтаже;
- сформировать навыки осмысленной устной речи, где язык выступает инструментом самопрезентации, а не целью заучивания правил.

Интеграция подобных заданий в рабочую программу дисциплины «Иностранный язык» (хотя бы два раза в семестр) позволяет сделать процесс обучения более соответствующим запросам современного поколения студентов и требованиям времени к специалисту, способному презентовать себя и свою деятельность на иностранном языке. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой методики использования иммерсивных технологий (дополненной и виртуальной реальности) при создании студенческих видеопроектов краеведческой и профессиональной направленности.

Список литературы

1. Сподарец, О. О. Boost Your English with Video : учеб. пособие / О. О. Сподарец, Р. Ф. Мингазетдинова. – Уфа : Аэтерна, 2025. – 108 с.
2. Ellis, R. Task-based language teaching: theory and practice / R. Ellis, P. Skehan, S. Li, N. Shintani, C. Lambert. – Cambridge : Cambridge University Press, 2020. – 432 p.
3. Ferng, B. J. Enhancing Japanese as a Foreign Language learners' oral performance with digital content creation: A student-produced mobile video-based learning approach / B. J. Ferng, G. J. Hwang // British Journal of Educational Technology. – 2025. – Vol. 56, No. 2. – P. 489-507.

STUDENT-PRODUCED VIDEO AS A TOOL FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE: THE PRACTICE OF PERSONALISED CONTENT IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

*Klemyato E. F.
Minsk, Belarus
Belarusian State University*

Summary. The article argues for the effectiveness of personalized student-produced video in developing foreign language communicative competence. It presents a typology of tasks, the stages of project-based work, and assessment criteria.

Keywords: student-produced video, personalisation of learning, communicative competence, TBLT.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ БЕЛОРУССКИХ ФИЛЬМОВ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Ковалёва А. В.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. В статье анализируются способы перевода названий пятидесяти белорусских фильмов на английский язык на материале Википедии и сайта *belfilmacademy.com*. Статья может быть использована в рамках преподавания переводческих дисциплин.

Ключевые слова: белорусское кино, локализация, перевод названий фильмов.

Введение. Вопрос перевода названий фильмов уже рассматривался в работах ряда исследователей. Отечественные исследования в первую очередь касались перевода названий зарубежных фильмов. Были изучены как основные способы, так и причины их обусловившие.

Одной из наиболее распространённых является классификация Бальжинимасовой Е. Ж. выделяющей три основных, основывающихся на переводческих трансформациях, стратегии перевода: прямой перевод, в который включается транскрипция, транслитерация и калькирование, трансформация названия (замена, добавления и опущения) и замена названия фильма [3] (у некоторых исследователей встречается также термин «модификация» [2]). Сразу следует подчеркнуть разницу между заменой как разновидностью способа трансформации (она ещё называется субституцией) и заменой как отдельным способом перевода: субституция – наиболее распространенный и многообразный вид переводческих трансформаций. В процессе перевода замене могут подвергаться грамматические единицы – формы слов, части речи, члены предложения, типы синтаксической связи [3]. Замена как самостоятельный способ перевода является более комплексным и интересным в том плане что он в большей степени связан с локализацией – довольно сложным по своей механике переводом и культурной адаптацией продукта к особенностям определённой страны, региона или группы населения. «Переводчикам приходится креативить и включать все чертоги разума, для того, чтобы привлечь максимальное количество зрителей в кинозалы. Они выступают в роли творцов, художников» [3]. Помимо проблемы «непереводимости» названия локализация может иметь под собой такие причины как стремление заинтересовать большее количество зрителей, а также идеологические мотивы. Примером первого случая может стать использование слова «братва» в переводе названий ряда мультфильмов: «Подводная братва» (“Shark Tale”, досл. перевод «Акуля история»), «Лесная братва» (“Over the Hedge”, досл. перевод «Через изгородь»), «Первобытная братва» (“Lascars”, досл. перевод «Чудаки»), «Альфа и Омега: Клыкастая братва» (“Alpha and Omega”), «Братва из джунглей» (“Delhi Safari”, досл. «Сафари в Дели») и др. [5], [6]. Подобная тенденция объясняется коммерческим успехом одного из первых мультфильмов: «Подводная братва».

Примером идеологических мотивов при переводе названий фильмов является известная картина «В джазе только девушки» (“Someone Like it Hot”, досл. пер. «Некоторые любят погорячее»), который получил такое название в условиях цензуры в СССР [3]. Исмаилова Т. А. в своём исследовании в качестве способа перевода названия этого фильма рассматривает дезвфемизацию.

Причины локализации могут быть и иными: так, фильм “Seeking Justice” (В поисках справедливости) в российском прокате получил название «Голодный кролик атакует» по первоначальному названию этого фильма и кодовой фразе звучащей в нём.

Локализации подвергались и советские фильмы: так, «Иван Васильевич меняет профессию» в американском прокате получил название “Ivan Vasilyevich: Back to the future” (Иван Васильевич: назад в будущее), «Кавказская пленница или новые приключения Шурика» – “Kidnapping, Caucasian Style” (Похищение в кавказском стиле), «Иваново детство» – “My name is Ivan” (Меня зовут Иван) [4].

Актуальность данного исследования определяется быстрым развитием киноиндустрии, а также важностью удачно подобранного перевода названия (в первую очередь для коммерческого успеха фильма).

Целью является выделение основных способов и стратегий перевода названий белорусских фильмов на английский язык.

Сразу стоит отметить, что в некоторых довольно авторитетных источниках (в частности в IMDb) названия белорусских фильмов, как правило, транслитерируются. Однако в англоязычном списке белорусских фильмов на Википедии, а также иных англоязычных источниках были обнаружены и другие варианты перевода.

Материалы и методы. *Материалами* послужили англоязычный список белорусских фильмов на Википедии [8], список “The 50 Greatest Belarusian Films” на сайте belfilmacademy.com [10], а также сайт letterboxd.com [9] – онлайн-сервиса наподобие социальной сети для каталогизации фильмов, из которых были отобраны 50 названий фильмов. При исследовании были применены следующие *методы*: метод целенаправленной выборки, метод классификации и описательный метод.

Результаты и их обсуждение. При работе со списком фильмов на Википедии были проанализированы названия более известных фильмов, у которых есть отдельная статья. Сразу стоит отметить, что в статьях посвящённых тем или иным фильмам на этом ресурсе предлагается сразу несколько вариантов перевода названий. Чаще всего это калькирование и транскрипция или транслитерация. Однако в статье фильма «Поручик Киж» указано также и название, с которым фильм выходил в зарубежном прокате. Таким образом, в статье находим целых три англоязычных варианта названия фильма: “Lieutenant Kijé”, “Poruchik Kizhe” и “The Czar Wants to Sleep”. Мы будем использовать последнее. В остальных случаях – калькированный вариант если таковой имеется.

Проанализируем отобранные названия с опорой на предложенную выше классификацию Бальжинимасовой Е. Ж. Самым распространённым способом перевода оказался прямой – 35 из 50, из которых калькированием было переведено 29.

Таблица 1 – Перечень названий переведённых прямым переводом (калькированием)

Трансформация	Русское название	Английское название
Прямой перевод – калькирование	«Его Превосходительство»	“His Excellency”
	«Искатели счастья»	“Seekers of Happiness”
	«Проститутка»	“Prostitute”/ “Slain by Life”
	«Приключения Буратино»	“The Adventures of Buratino”
	«Про Красную Шапочку»	“About the Little Red Riding Hood”
	«Иди и смотри»	“Come and See”
	«Я – Иван, ты – Абрам»	“Me Ivan, You Abraham”
	«Из ада в ад»	“From Hell to Hell”
	«В тумане»	“In the Fog”
	«Возвращение Нейтана Беккера»	“The Return of Nathan Becker”
	«Поют жаворонки»	“The Skylarks are Singing”
	«Девочка ищет отца»	“A Girl Seeks Father”
	«Дикая охота короля Стаха»	“The Savage Hunt of King Stakh”
	«Через кладбище»	“Across the Cemetery”
	«Меня зовут Арлекино»	“My name is Arlekino”
	«Восточный коридор»	“East Corridor”/ “The Eastern Corridor”
	«Завтра»	“Tomorrow”
	«Город мастеров»	“The City of Masters”
	«Мы живём на краю»	“We are living on the Edge”
	«Свидание в Минске»	“A Date in Minsk”
	«Венок сонетов»	“A Wreath of Sonnets”
	«Круглянский мост»	“The Kruhlanski Bridge”
	«Свидетель»	“The Witness”
	«Волки»	“Wolves”
	«Женщина из убитой деревни»	“Woman from the killed Village”
	«Немой крик»	“Mute Scream”
	«Горсть песка»	“Handful of Sand”
	«Песня Сирина»	“Sirin Song”
	«Наш Бронепоезд»	“Our Armoured Train”

Чаще всего перевод производится без каких-либо особых изменений, например: «Его Превосходительство» – “His Excellency”, «Искатели счастья» – “Seekers of Happiness”, «Приключения Буратино» – “The Adventures of Buratino”, «Иди и смотри» – “Come and See”, «Венок сонетов» –

“A Wreath of Sonnets”. Но иногда калькирование сопровождается перестановками, например: «Поют жаворонки» – “The Skylarks are Singing”, «Песня Сирина» – “Sirin Song”. В данном случае они обусловлены особенностями порядка слов и строем языка перевода. В некоторых случаях при переводе добавляется также артикль: “A Date in Minsk”, “The City of Masters”, “The Witness”.

Однако как только в названии фильма появляется имя собственное – подключается способ транскрипции и транслитерации. Например, название фильма «Бабий яр» переведено транслитерацией – “Baibiy Yar” (“Babij Yar”), так как в данном случае слово «яр» не используется в его прямом значении «высокий, крутой берег подмываемый рекой», а является частью названия урочища в северо-западной части Киева.

Ниже приводятся названия фильмов переведённые при помощи транскрипции или транслитерации:

Таблица 2 – Перечень названий переведённых прямым переводом (транскрипцией и транслитерацией)

Трансформация	Русское название	Английское название
Прямой перевод – транскрипция/ транслитерация	«Кастусь Калиновский»	“Kastus Kalinovsky”
	«Бабий Яр»	“Babiy Yar”/ “Babij Yar”
	«Франц+Полина»	“Franz+Polina”
	«Дастиш фанстастиш»	“Dastish Fantastish”
	«Сумма»	“Summa”
	«Купала»	“Kupała”

Транслитерация и транскрипция может также комбинироваться с калькированием: примерами являются «Я – Иван, ты – Абрам» – “Me Ivan, You Abraham”, «Возвращение Нейтана Беккера» – “The Return of Nathan Becker”, «Круглянский мост» – “The Kruhanski Bridge”, которые можно увидеть в первой таблице.

Немного выделяется здесь фильм «Сумма» для которого при переводе был использован латинизированный эквивалент “Summa”, (а не “Sum”).

Порой при переводе названий фильмов присутствуют и трансформации.

Таблица 3 – Перечень названий переведённых с использованием трансформаций

Трансформация	Русское название	Английское название
Опущение	«Девушка спешит на свидание»	“Late for a Date”
Добавление	«Хрусталь»	“Crystal Swan”
	«Женщина»	“Woman’s World”
Замена	«Лесная бэль»	“Tale of the Woods”/ “Forest Life”/ “Forest Story”
	«На чёрных ляхах»	“On Black Slash-and-Burn Fields”
	«Белые росы»	“White Dew”
	«Оккупация. Мистерии»	“Mysterium Occupation”
	«Знак беды»	“Ill Omen”/ “Sign of Disaster”
	«У войны неженское лицо»	“The Unwomanly Face of War”
	«Люди на болоте»	“People of the Swamp”
	«Я родом из детства»	“I come from my childhood”
	«Выше неба»	“Horizon Sky”
	«Брестская крепость»	“Fortress of War”
	«Балтийцы»	“Men of the Sea”/ “Baltic Sailors”

В таблице названия фильмов сгруппированы согласно разновидностям трансформаций. Как видно, при переводе присутствует и опущение и добавление. В случае с фильмом «Хрусталь» добавление обусловлено тем, что в английском языке слово “Crystal” – это прилагательное, а нужна была привязка к предмету. В нашем понимании хрусталь ассоциируется с советским добробытом, бабушкиным сервантом, а для западного мира хрустальный лебедь – это метафора хрупкости мечты.

Замены при переводе достаточно разнообразны. Во-первых, присутствует замена числа: «Оккупация. Мистерии» (здесь присутствует также и перестановка), «Белые росы» – “White Dew”. Во втором случае замена вполне объяснима, так как в английском языке отсутствует

форма множественного числа для слова «роса». Есть также и несколько примеров замены части речи: «Знак беды» – “Ill Omen”. Довольно спорным примером в этом случае является перевод названия фильма «Я родом из детства» – “I come from my childhood”, так как его можно рассмотреть как калькирование. Однако в русском языке «родом» – это наречие, а в английском come – глагол. Замена части речи обусловлена в данном случае отсутствием подобного наречия в языке перевода. Находим и синтаксические замены: «У войны неженское лицо» – “The Unwomanly Face of War” (Неженское лицо войны). Замена предлога произошла при переводе названия фильма «Люди на болоте» – “People of the Swamp” (Люди болота).

Отдельную группу занимают здесь лексические замены, которые чаще всего обусловлены отсутствием подобной реалии и соответствующего эквивалента в языке перевода. Так, переводом названия фильма «На чёрных ляхах» стало “On Black Slash-and-Burn Fields”. «Ляхо» в восточнославянских языках – «место вырубки и выжиг леса при разделке лесных угодий под посевы в подсечно-огневом земледелии (лядинном хозяйстве); пустошь, окружённая лесом, покинутая и заросшая лесом земля», в связи с этим в английском переводе названия появляется описательный элемент – slash-and-burn fields (дословно «подсечно-огневые поля»). Похожим случаем является и перевод названия фильма «Лесная быль». В данном случае реалия «быль» заменена на эквиваленты “tale”, “life” или “story”. В варианте “Tale of the Woods” можно заметить и такие трансформации, как замена части речи и перестановка. Лексические замены произошли и при переводе названий фильмов «Брестская крепость», «Выше неба» (досл. Above the Sky), а также в одном из вариантов перевода названия фильма «Балтийцы» – “Men of the Sea”. В этом случае наблюдается генерализация. Что касается перевода названия фильма «Брестская крепость», то в данном случае как бы ни хотелось сохранить при переводе названия указание на город, где эта самая крепость располагается, вариант “Brest Fortress” оказался бы более сложным для понимания англоговорящими зрителями чем “Fortress of War”, а это могло бы сказаться на кассовом успехе фильма за рубежом.

Ну и наконец, довольно глобальные замены произошли при переводе названия фильма «Поручик Кизе»: при существовании вариантов прямого перевода (“Lieutenant Kijé”, “Poruchik Kizhe”) есть также и вариант “The Czar Wants to Sleep” выбранный в прокате фильма в США. Можно предположить, что подобный эквивалент был выбран с целью сделать фильм более понятным для зарубежной аудитории. Кроме того, он делает акцент на вмешательстве монарха в жизнь подданных и отражает одну из ключевых сцен фильма, где ошибка писаря, приведшая к появлению «поручика Кизе», напрямую связана с тем, что император хотел спать и не стал вникать в детали доклада.

Заключение. Таким образом, при переводе названий белорусских фильмов на английский язык могут использоваться различные приёмы, однако самым распространённым оказался прямой – в первую очередь калькирование, а также транскрипция и транслитерация. Порой при переводе могут использоваться и трансформации, однако они возникают в случае каких-либо несоответствий между языком оригинала и языком перевода, а также с целью «нивелирования» некоторых социокультурных особенностей. Перевод названий фильмов – это настоящее искусство, требующее не только знания языка, но и учёта социальных и культурных особенностей зрителей той или иной страны.

Список литературы

1. Бальжинимаева, Е. Ж. Стратегия перевода названий фильмов / Е. Ж. Бальжинимаева // Сравнительное правоведение в странах России, Монголии, Японии и КНР: материалы междунар. студенч. науч. - практ. Конф. – Улан-Удэ: Бурятский гос. Ун-т, 2009. – С. 32–45. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://refdb.ru/look/3099824.html> – Дата доступа : 27.03.2018.
2. Дулевич, К. А. Локализация названий англоязычных фильмов для русскоязычной аудитории / К. А. Дулевич // Языковая личность и перевод : материалы III Междунар. науч.-образоват. форума молодых переводчиков, Минск, 15–16 нояб. 2018 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. В. Воробьева (отв. ред.), Н. С. Зелезинская, А. Ф. Шаповалова. – Минск : БГУ, 2018. – С. 72–74. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://elib.bsu.by/handle/123456789/215661> – Дата доступа : 02.03.2026.
3. Иманов, Э. Д. Стратегии перевода названий англоязычных фильмов // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. XXXIX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 10(38). Режим доступа : [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/10\(38\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/10(38).pdf) – Дата доступа : 02.03.2026.
4. Как перевели названия 15 советских фильмов за рубежом / Дзен [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://dzen.ru/a/aGJEwQSdx3UnEg3Y> – Дата доступа : 04.03.2026.

5. «Мальчишник в астрале». Как и почему зарубежные фильмы меняют названия в российском прокате / Кинопоиск. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://www.kinopoisk.ru/media/article/4011472/> – Дата публ.: 14.07.2025. – Дата доступа : 02.03.2026.
6. Особенности локализации фильмов и сериалов / Бюро переводов «Трактат». [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://www.traktat.com/blog/osobennosti-lokalizacii-filmov-i-serialov/> – Дата публ: 31.05.2024. – Дата доступа : 02.03.2026.
7. IMDb [Электронный ресурс]. – Мн. 1990–2026. – Режим доступа : https://www.imdb.com/?ref_=hm_nv_home. – Дата доступа : 27.02.2026.
8. List of Belarusian films / Википедия. Свободная энциклопедия. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Belarusian_films. – Дата доступа : 27.02.2026.
9. Letterboxd [Электронный ресурс]. – Мн. 2011 – 2026. – Режим доступа : <https://letterboxd.com/>. – Дата доступа : 27.02.2026.
10. The 50 Greatest Belarusian Films / Belarusian Independent Film Academy [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://belfilmacademy.com/en/fifty-best-films>. – Дата доступа : 27.02.2026.

FEATURES OF TRANSLATING THE TITLES OF BELARUSIAN FILMS INTO ENGLISH

Kovaleva A. V.

Vitebsk, Republic of Belarus, Vitebsk State University named after P. M. Mashеров

Abstract. *The article analyzes the ways of translating the titles of fifty Belarusian films into English based on Wikipedia and the website belfilmacademy.com. The article can be used while teaching translation disciplines.*

Keywords: *Belarusian cinema, localization, translation of film titles.*

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ В УЧЕБНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЦЕЛЯХ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Костюченко В. Ю.

Минск, Республика Беларусь, БГУ

Аннотация. *Статья исследует положительные и отрицательные аспекты использования нейросетей в академическом пространстве. Затронуты этические аспекты создания научного контента с помощью больших языковых моделей (вопрос авторства сгенерированных искусственным интеллектом текстов, проблема плагиата). Даны рекомендации по эффективному использованию чат-ботов в образовательных учреждениях. Высказана мысль, что использование чат-ботов при написании научных текстов требует обновления существующих концепций плагиата.*

Ключевые слова: *большие языковые модели; искусственный интеллект; этический аспект; чат-боты; плагиат; авторство.*

Развитие глубокого обучения привело к широкому использованию различных нейронных сетей для решения задач обработки естественного языка (NLP – Natural Learning Processing). Сгенерированный такими нейронными программами текст может быть неотличим от текста, написанного людьми. Большие языковые модели могут вступать в разговор с пользователями, казалось бы, естественным и интуитивно понятным образом. Журнал «The Economist» (2020) отметил, что «GPT-3 может быть пугающе похож на человека – и к лучшему, и к худшему». Языковая модель искусственного интеллекта (далее ИИ) способна выполнять широкий спектр языковых задач – генерацию текста, перевод, реферирование, ответы на вопросы, анализ изображений. Появление больших языковых моделей вызвало смесь восторженных и тревожных откликов в новостных агентствах: «страшно-хороший», «безумно-веселый», «смесь программного обеспечения и колдовства» (Twitter), «ненадежный интерпретатор мира», «ChatGPT пугающе [sic!] хорош. Мы недалеко от опасно сильного ИИ» (Илон Маск в Piper (2022)). Какова же роль ChatGPT и ему подобных больших языковых моделей? Авторы или соавторы той или иной научной работы? Полезный инструмент в работе учёного, такие же, как, например, поисковые системы Google, Яндекс, более продвинутые системы, как Wolfram Alpha, системы цитирования и индексирования РИНЦ, Web of Science и Scopus?

Не секрет, что возможности чат-ботов впечатляющие: GPT-3 смог сдать экзамен на адвоката США (который обычно требует семи лет послевузовского образования, включая три года в юридической школе); GPT-3 можно использовать в качестве быстрого справочника и инструмента для самостоятельного обучения студентов традиционной китайской медицины при изучении фармакологии в Малайзии и т.д. Многочисленные эмпирические исследования показали, что чат-боты могут улучшить учебный опыт студентов и облегчить их образование, успешно выступать в роли исследовательского инструмента. Тем не менее генеральный директор OpenAI Сэм Альтман отмечает, что ChatGPT невероятно ограничен, но достаточно хорош в некоторых вещах, чтобы создать обманчивое впечатление величия. Сэм Альтман подчеркивает, что предстоит много работы над надежностью и правдивостью.

Очевидно, что существуют как серьёзные ограничения применения такого инструмента, так и потрясающие новые возможности помощи преподавателям, учёным и исследователям в разных областях науки.

Тревожность вызывает тот факт, что сгенерированные большими языковыми моделями тексты обладают высокой оригинальностью, то есть обходят стороной программные обеспечения для проверки на плагиат.

Таким образом, актуальным представляется этический аспект при создании контента с помощью ChatGPT и иных подобных нейронных систем. Возникает вопрос, кто в данной ситуации является автором статьи: автор настоящей статьи, который подсказал и руководил генерацией текста; компании, предлагающие доступ к чат-ботам; авторы различных источников, из которых чат-бот учился, чтобы создать текст?

Материал и методы. В процессе работы были использованы следующие методы исследования: а) критический анализ научной литературы по указанной теме; контент-анализ публицистических изданий по теме; б) экспертная антропогенная оценка качества сгенерированного нейросетью текста; в) синтез и обобщение полученных результатов по использованию больших языковых моделей в учебном и научно-исследовательском процессах на основе выявленных преимуществ и проблем.

Результаты и их обсуждение. Влияние генеративного искусственного интеллекта (далее ИИ) на практику научных публикаций в настоящее время неизвестно. На это есть несколько причин, основная из которых доступность и простота использования программы, что приведет к существенному увеличению научной продукции и демократизации распространения знаний. Всё это ставит под угрозу достоверность публикуемой информации и способствует распространению дезинформации. Например, модель может генерировать совершенно верно оформленные ссылки на литературу, однако в процессе проверки выясняется, что в реальности либо у авторов нет таких публикаций, либо это вообще несуществующие авторы. То же самое касается и фактов, напрямую влияющих на результаты исследования. Это приводит к тому, что студенты бездумно принимают ответ нейросети за истину, перестают сомневаться и проверять факты. Вместо того чтобы учиться формулировать мысли, писать эссе или решать задачи, у учащихся появляется соблазн полностью переложить это на ИИ. Это ведет к поверхностному обучению. Нейросети могут неправильно интерпретировать сложные научные концепции. Автоматически созданные статьи могут не соответствовать стандартам научного письма, затрудняя процесс их последующей публикации в рецензируемых журналах. Хотя большие языковые модели могут быть полезными инструментами для написания научных материалов, следует помнить, что он не заменяет глубокого понимания предметной области и экспертного мнения. Этот инструмент не является заменой тщательного исследования. Всегда важно критически оценивать информацию, предоставленную моделью.

В подтверждение сказанному выше приведу результаты своего небольшого эксперимента. Автором статьи был сделан следующий запрос в GigaChat: «Какие статьи и книги можно цитировать при написании статьи про модальность и модальные значения». Наряду с довольно релевантным списком авторов и работ по теме, также появились и несуществующие фамилии и работы, а именно:

«Марина Раевская – известный российский лингвист, специалист в области когнитивной лингвистики и семантики. Она активно занималась исследованием модальности в русском языке.

Статьи:

1. Раевская М. Б. "Модальность и оценка в современном русском языке". // Вопросы языкознания. 2000. № 3. С. 28–40. В этой статье рассматриваются проблемы взаимодействия

модальности и оценки в русском языке. Автор анализирует различные типы оценочных конструкций и их связь с модальными значениями.

2. **Раевская М. Б.** "Категории модальности и времени в русском языке". // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 1999. № 2. С. 12–20. Здесь автор исследует взаимодействие категорий модальности и времени в русском языке. Особое внимание уделяется тому, как временные формы глаголов влияют на выражение модальных значений.

3. **Раевская М. Б.** "Категория модальности в системе современного русского языка". // Филологические науки. 1998. № 1. С. 21–30. В данной работе представлена общая концепция категории модальности в русском языке. Рассматриваются основные виды модальных значений и способы их выражения.

4. **Раевская М. Б.** "Экспрессивная модальность в современном русском языке". // Русский язык за рубежом. 1997. № 4. С. 34–42. В статье обсуждается экспрессивная функция модальности в русском языке. Анализируются примеры использования модальных частиц и других средств выражения экспрессии.

Книги:

1. **Раевская М. Б.** "Модальность в современном русском языке". Москва: Издательство МГУ, 2002. Это монографическое исследование, в котором подробно рассматривается категория модальности в русском языке. Обсуждаются теоретические аспекты модальности, а также конкретные примеры её реализации в текстах.

2. **Раевская М. Б.** "Семантика и прагматика модальности". Москва: Наука, 1995. В книге представлены результаты исследования семантических и прагматических аспектов модальности в русском языке. Описываются различные типы модальных значений и их функции в коммуникации.

Эти работы являются важными источниками информации для тех, кто интересуется проблемами модальности в русском языке. Они содержат как теоретические рассуждения, так и практические примеры, иллюстрирующие различные аспекты модальных значений.

Как выяснилось, таких работ и ученого не существует. Была найдена в интернете информация про российского ученого-лингвиста Раевскую М.М., однако она не писала про модальность. Стоит отметить с какой безапелляционностью GigaChat заявляет об обратном.

Далее я попросила у нейросети дать ссылку на статью Раевской М. Б. «Экспрессивная модальность в современном русском языке». И получила следующий ответ: «К сожалению, я не могу предоставить прямую ссылку на статью Марины Борисовны Раевской «Экспрессивная модальность в современном русском языке», поскольку у меня нет доступа к интернету и базам данных научных публикаций».

Отсюда следует, что результаты работы больших языковых моделей обязательно должны проверяться человеком. Хотя ChatGPT способен предоставлять вполне правдоподобную информацию, генерируемые им данные могут представлять собой смесь достоверной информации и полностью сфабрикованных сведений (явление «галлюцинации»). Это вызывает серьезную обеспокоенность в отношении добросовестности и точности результатов использования больших языковых моделей в академическом письме. В настоящее время не редкость, что редакторы крупных научных изданий и организаторы конференций выступают за внедрение в редакционный процесс инструментов для выявления текстов, сгенерированных искусственным интеллектом (далее ИИ), и требуют обязательного четкого указания факта использования подобных технологий. Некоторые исследователи ИИ полагают, что людям, осуществляющим оценку научных материалов – таких как исследовательские статьи и сборники трудов конференций, – следует внедрить регламенты, направленные на полное искоренение практики использования текстов, сгенерированных искусственным интеллектом. Например, такие издательства как Elsevier, Nature Springer обновляют свою политику публикации материалов и эксплицитно прописывают в правилах, что системы искусственного интеллекта не могут быть указаны в качестве авторов. Организаторы 40-й Международной конференции по машинному обучению – крупного научного форума в сфере ИИ, который прошел в июле 2023 года в Гонолулу (Гавайи), – объявили о введении запрета на прием к публикации статей, написанных с использованием ChatGPT и других языковых инструментов на базе искусственного интеллекта.

Приведенная выше информация свидетельствует о том, что вопросы этичности и допустимости применения крупных языковых моделей в научной работе по-прежнему остаются предметом дискуссий.

Ирен Солайман, исследовательница социального воздействия ИИ, глава отдела по глобальной политике компании «Hugging Face», выражает обеспокоенность по поводу любой зависимости научного мышления от больших языковых моделей и предупреждает, что зависимость от ИИ может лишить науку способности мыслить за пределами уже известного, поскольку «эти модели обучаются на прошлых данных, а научный прогресс часто требует мыслить иначе, чем в прошлом» [1].

И. Солайман также отмечает, что в тех областях, где распространение недостоверной информации может поставить под угрозу безопасность людей – например, в медицине, – научным журналам, возможно, придется перейти к более жестким и скрупулезным методам проверки достоверности публикуемых сведений.

С другой стороны, решения этических проблем использования больших языковых моделей должны быть сосредоточены не только на самом чат-боте, а также и на причинах, приводящих к подобному поведению, – таких как практика университетов подсчитывать количество публикаций при найме на работу или повышении сотрудников без какого-либо учета их качества или значимости.

Приведенные выше рассуждения также наталкивают на мысль, что появление этой мощной технологии требует срочного обновления существующих концепций плагиата.

Nassim Dehouche в статье «Plagiarism in the age of massive Generative Pre-trained Transformers (GPT-3)» представил альтернативное решение этой проблемы, которое включало запрос ChatGPT на подтверждение того, был ли данный текст сгенерирован им самим или нет. Этот подход дал более точные результаты по сравнению с обычными инструментами обнаружения плагиата. Автор статьи отмечает, что полученные результаты предполагают, что традиционный способ обнаружения плагиата должен быть пересмотрен и обновлен в эту новую эру ИИ. Обнаружение плагиата, возможно, должно сместить фокус с проверки сходства на проверку происхождения контента. Возможно, сами инструменты ИИ могут предложить более простое, но эффективное решение, предсказывая, создан ли текст ИИ или нет [2].

С другой стороны, несомненно применение больших языковых моделей в образовании предлагает многочисленные возможности для улучшения образовательного опыта для студентов и облегчения задач преподавателей. За последнее десятилетие технологии ИИ значительно продвинулись вперед, что делает нейросети неизбежным развитием. Преподавателям нужно помочь студентам научиться разумно использовать инструменты ИИ, понимать их преимущества и ограничения. В этой связи преподавателям крайне важно превращать проблемы в возможности и адаптироваться к изменениям по мере их возникновения. Необходимо вовлекать студентов и преподавателей в формирование и использование этих инструментов для поддержки обучения, а не мешать студентам использовать их. Использование чат-ботов дает преподавателям возможность обновления своих стратегий обучения. Главным преимуществом чат-ботов является то, что он позволяет студентам учиться посредством экспериментов и опыта. Используя нейросети, студенты могут оценивать различные стратегии и подходы к решению проблем и достижению целей. ИИ может адаптироваться под темп, уровень знаний и особенности восприятия каждого студента. Студент может задать вопрос виртуальному помощнику в любое время суток и получить мгновенный, развернутый ответ, что разгружает преподавателя. С развитием ИИ преподаватель перестает быть просто «транслятором знаний» (ведь знания теперь доступны в один клик). Задачи современного учителя — научить студентов правильно формулировать запросы (промпт-инжиниринг), критически оценивать ответы ИИ, проверять факты и комбинировать технологии для решения учебных и исследовательских задач. В данном случае нейросети выступают как средство помощи студентам в написании и исследовании, но не как замену критического мышления и оригинальной работы. Большие языковые модели представляют собой «технологическое чудо», которое дает возможность выйти за рамки зубрежки, способствуют развитию креативности и аналитических способностей.

Однако применение ИИ в образовательном процессе имеет свои особенности, а именно:

- следует давать задания студентам, выходящие за рамки тривиальных (базовых) и способствующие активному участию и критическому мышлению;
- информировать студентов о правильном и этическом использовании нейронных сетей на своих курсах и последствиях использования только его в процессе написания учебных и научных работ;
- подчеркивать важность академической честности и этического поведения и предоставлять четкие рекомендации для студентов в учебной программе;

- использовать ИИ как средство для улучшения своих компетенций, умений и навыков, но не как замену оригинальному мышлению и письму.

- разработать и внедрить четкую политику и руководящие принципы по использованию инструментов ИИ, таких как ChatGPT и иные подобные ему;

- не запрещать использование ИИ в учебных и научных целях, а учить делать это осознанно. Оценивать не конечный продукт (текст, реферат), а навыки работы с информацией (промптинг, фактчекинг, доработка);

- предложить обучение и ресурсы для студентов, преподавателей и сотрудников по академической честности и ответственному использованию инструментов ИИ в образовании.

Заключение. Внедрение искусственного интеллекта в образование – это не просто тренд, а смена парадигмы обучения. Особенности его использования можно разделить на возможности для ученика (студента), инструменты для учителя (преподавателя) и ограничения, которые важно учитывать.

Таким образом, хотя использование ИИ в высшем образовании представляет как возможности, так и вызовы, университеты могут эффективно решать эти проблемы, применяя продуктивный и этичный подходы к использованию этих инструментов.

Список литературы

1. Holly, Else Abstracts written by ChatGPT fool scientists /Else Holly //Nature. – 12 Jan. 2023. – Vol. 613, Issue 7944 – P. 423-423.

2. Nassim, Dehouche Plagiarism in the age of massive Generative Pre-trained Transformers (GPT-3). / Dehouche Nassim // Ethics in Science and Environmental Politics. – 2021. – Vol. 21 – P. 17-23.

THE USE OF LARGE LANGUAGE MODELS FOR EDUCATIONAL AND RESEARCH PURPOSES: PROSPECTS AND LIMITATIONS

*Kostjuchenko V. Yu.
Minsk, Republic of Belarus*

Summary. The article investigates the positive and negative aspects of using neural networks in the academic environment. This article examines the ethical aspects of creating scientific content (the authorship of AI-generated texts and the problem of plagiarism). Recommendations for the effective use of chatbots in educational institutions are provided. It is suggested that the use of chatbots in scientific writing requires updating of the existing concepts of plagiarism.

Keywords: large language models; artificial intelligence; ethical aspects; chatbots; plagiarism; authorship.

УДК 372.881.1

ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРОВ К ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ГИБРИДНОЙ СРЕДЕ: ПОТЕНЦИАЛ СРЕДОВОГО ПОДХОДА

*Кудинова Т. В.
Москва, Российская Федерация
РТУ МИРЭА*

Аннотация. В публикации рассматривается вопрос методологического обеспечения процесса формирования у будущих инженеров готовности к деловой коммуникации в условиях гибридной образовательной среды. Актуальность работы определяется цифровой трансформацией профессиональной сферы и распространением полимодальных форматов взаимодействия. Выполнен сравнительный анализ классических методологических подходов (компетентностного, контекстного, коммуникативного) и технологических решений (смешанное обучение, цифровая дидактика). Установлено, что существующие модели недостаточно учитывают развивающий потенциал самой образовательной среды. Обоснована необходимость включения средового подхода в методологический аппарат исследования в качестве интегрирующего основания. Предложена концептуальная модель гибридной среды как целостной педагогической системы, включающей физическое, цифровое, социальное и временное измерения. Результаты могут быть применены при проектировании образовательных программ инженерных направлений и разработке педагогических моделей формирования коммуникативных компетенций [1–3].

Ключевые слова: инженерное образование, деловая коммуникация, гибридная среда, средовой подход, методология профессионального образования, смешанное обучение, компетенции.

Введение. Актуальность исследования обусловлена глубинной трансформацией высшего технического образования, вызванной цифровизацией экономики, внедрением технологий Индустрии 4.0 и изменением требований рынка труда к выпускникам [4; 5]. В современных условиях деловая коммуникация перестаёт быть вспомогательным навыком и закрепляется международными (CDIO, IEA) и национальными (ФГОС 3++) стандартами как базовая универсальная компетенция инженера [6; 7]. Массовый переход к гибридным форматам обучения и профессиональной деятельности актуализирует необходимость формирования готовности специалистов к эффективному взаимодействию в полимодальной среде, где очные и цифровые каналы интегрированы в единый рабочий процесс.

Несмотря на очевидную значимость темы, в педагогической практике наблюдается существенное противоречие: технологическая инфраструктура гибридного обучения (LMS, платформы видеоконференцсвязи, инструменты цифровой коллаборации) внедряется в учебный процесс высокими темпами [8; 9], однако методологическое обоснование её использования именно для формирования коммуникативных компетенций остаётся фрагментарным. Существующие модели подготовки чаще опираются либо на компетентностный подход, акцентируя внимание на содержательных результатах, либо на цифровую дидактику, фокусируясь на инструментах доставки контента. При этом упускается из виду целостность образовательного пространства, которое выступает самостоятельным фактором развития профессиональной идентичности и коммуникативной гибкости будущего инженера [1; 2].

Проблема исследования заключается в недостаточной разработанности методологических оснований, позволяющих рассматривать гибридную среду не как технический инструмент трансляции информации, а как развивающую педагогическую систему, обладающую собственным формирующим потенциалом. Это обуславливает необходимость переосмысления методологического аппарата подготовки инженеров к деловой коммуникации.

Цель статьи – обосновать методологический потенциал средового подхода в системе подготовки будущих инженеров к деловой коммуникации в гибридной среде и определить его интегрирующую роль по отношению к компетентностному, контекстному и технологическим основаниям педагогического процесса.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

Проанализировать современные методологические подходы к подготовке инженеров к профессиональной коммуникации. Выявить ограничения традиционных подходов в условиях гибридной образовательной среды. Раскрыть сущность, принципы и структурные элементы средового подхода применительно к формированию коммуникативных компетенций. Предложить модель интеграции средового подхода с компетентностным, контекстным и технологическим подходами.

Методология и теоретические основы исследования

Методологическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных учёных в области педагогики высшей школы, психологии общения и теории образовательных сред [1–3; 10]. Анализ литературы осуществлялся методом систематизации и сравнительного сопоставления научных позиций.

В современной педагогике профессионального образования устоялся ряд подходов, составляющих базис методологического аппарата исследований.

Компетентностный подход (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Ю.П. Похолоков) является доминирующей парадигмой, закреплённой в ФГОС ВО поколения 3++ [11; 12; 5; 7]. Его ключевое преимущество заключается в чёткой ориентации на результат: формирование универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций. В контексте коммуникации этот подход позволяет структурировать целевые ориентиры подготовки (например, УК-4 «Деловая коммуникация»). Однако критический анализ показывает, что компетентностный подход фиксирует то, что должно быть сформировано, но не всегда эксплицирует, где и в каких условиях происходит этот процесс. В гибридной среде, где границы между учебной и профессиональной коммуникацией размываются, ориентация только на результат без учёта специфики среды может привести к формализации компетенций.

Контекстный подход (А.А. Вербицкий) предлагает решение проблемы отрыва обучения от практики через моделирование предметного и социального содержания профессиональной деятельности [12]. Для инженерной коммуникации это означает создание учебных ситуаций, имитирующих реальные производственные задачи. Тем не менее, в условиях гибридности «контекст» становится распределённым: часть взаимодействия происходит очно в лаборатории,

часть – асинхронно в цифровом пространстве. Традиционная трактовка контекстного подхода требует адаптации к полимодальным условиям.

Коммуникативный подход (Г.В. Бороздина, А.П. Панфилова, А.М. Сосновская) фокусируется на процессе взаимодействия, рассматривая коммуникацию как средство организации совместной деятельности [13; 14; 15]. Определения деловой коммуникации как «процесса взаимосвязи и взаимодействия, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом» (Г.В. Бороздина) или «способа организации и оптимизации деятельности» (А.М. Сосновская) подчёркивают деятельностную природу феномена. Однако данный подход традиционно ориентирован на диадку «преподаватель–студент» или «студент–студент» в очном формате и требует расширения за счёт учёта цифровых посредников коммуникации.

Технологические подходы (смешанное обучение, цифровая дидактика). Работы К.Р. Грэма, А. Рахмана, В. Илича, Е.С. Полат обосновывают педагогическую целесообразность blended learning [16; 8; 9]. Гибридная среда определяется как пространство, интегрирующее очное и дистанционное взаимодействие через синхронные и асинхронные форматы. Преимущество данных подходов состоит в проработке инструментария. Однако существует и ограничение, заключающееся в риске технологического детерминизма, когда наличие платформы считается достаточным условием для формирования компетенций, без педагогического проектирования самой среды как развивающего пространства.

Обобщая вышесказанное, можно выявить существенный пробел: ни один из перечисленных подходов в отдельности не обеспечивает целостного взгляда на гибридную среду как на единый педагогический организм. Компетентностный задаёт цель, контекстный – содержание, коммуникативный – процесс, технологический – инструменты. Недостающим звеном, связывающим эти компоненты воедино, выступает средовой подход.

Результаты исследования: Средовой подход как интегрирующее основание

Средовой подход в отечественной педагогике разработан в трудах В.А. Ясвина, С.Д. Полякова, Л.И. Новиковой, Е.В. Яковлева [1; 2; 3; 10]. Его фундаментальная идея заключается в переходе от понимания среды как пассивного «фона» или «условий» обучения к пониманию среды как активного субъекта педагогического процесса, обладающего собственным развивающим потенциалом.

В.А. Ясвин определяет образовательную среду как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [3]. Применительно к подготовке инженеров к деловой коммуникации в гибридной среде это означает, что среда не просто обслуживает учебный процесс, но и сама формирует коммуникативную культуру, нормы взаимодействия и профессиональную идентичность студента.

На основании синтеза теоретических положений средового подхода и специфики гибридного обучения, нами предлагается следующая структурная модель гибридной среды подготовки к деловой коммуникации:

Физическое пространство включает традиционные аудитории, лаборатории, проектные зоны. Его функция заключается в обеспечении непосредственного эмоционального контакта, отработке навыков невербальной коммуникации, проведении очных презентаций и защит проектов.

Цифровое пространство объединяет LMS (Moodle, BlackBoard), платформы видеоконференцсвязи (Zoom, Teams), инструменты коллаборации (Miro, Trello), профессиональные симуляторы. Задача данного компонента – обеспечение асинхронной коммуникации, работа с документацией, моделирование распределённой командной работы, фиксация цифрового следа коммуникации.

Социальное пространство представляет собой учебные группы, проектные команды, профессиональные сообщества, сеть контактов с работодателями. Оно является важным инструментом формирования субъектности, развития навыков сетевого взаимодействия, интеграции в профессиональную культуру.

Временное пространство охватывает синхронные занятия, асинхронные дедлайны, гибкие графики проектной работы, направленные на формирование навыков тайм-менеджмента, адаптивности к темпу коммуникации партнёров.

Такая четырёхмерная структура позволяет рассматривать гибридную среду не как сумму технологий, а как целостную педагогическую систему, где каждый компонент вносит специфический вклад в формирование коммуникативных компетенций [1; 2].

Для реализации потенциала средового подхода необходимо выделить ряд принципов, соблюдение которых необходимо при проектировании образовательного процесса:

Принцип целостности. Интеграция очного и дистанционного компонентов не должна быть механической. Переход между форматами должен быть педагогически обоснован. Например, мозговой штурм проводится очно для максимального вовлечения, а документирование решений – асинхронно в цифровом пространстве для формирования навыка письменной фиксации.

Принцип адаптивности. Среда должна предоставлять возможности для персонализации образовательных траекторий. Студенты с разным уровнем цифровой грамотности или коммуникативной уверенности должны иметь возможность выбирать инструменты взаимодействия в рамках заданных компетенций.

Принцип интерактивности. Гибридная среда должна обеспечивать многонаправленное взаимодействие (студент–преподаватель, студент–студент, студент–контент, студент–работодатель). Инструменты среды должны стимулировать активность, а не пассивное потребление информации.

Принцип рефлексивности. Среда должна содержать инструменты для осмысления коммуникативного опыта (электронные портфолио, журналы рефлексии, аналитика активности в LMS). Это позволяет перевести опыт взаимодействия в уровень осознанной компетенции.

Принцип профессиональной аутентичности. Среда должна моделировать реальные условия инженерной деятельности. Использование тех же инструментов коллаборации, что и в индустрии (например, Jira, Confluence, Slack), повышает трансфер компетенций из учебной среды в профессиональную.

Обсуждение: Интеграция средового подхода в методологическую конфигурацию

Включение средового подхода не отменяет необходимости использования других методологических оснований, а выполняет функцию интегратора. Ниже представлена схема взаимосвязи подходов в контексте подготовки инженеров к деловой коммуникации.

Связь с компетентностным подходом. Средовой подход отвечает на вопрос «где формируются компетенции?». Если компетентностный подход задаёт модель выпускника (целевой образ) [11; 12], то средовой подход проектирует пространство, в котором этот образ реализуется. Гибридная среда выступает как полигон для отработки компетенций УК-4 (деловая коммуникация) в условиях, приближенных к реальным.

Связь с контекстным подходом. Контекстный подход требует моделирования содержания профессиональной деятельности [12]. Средовой подход обеспечивает «декорации» и «инструменты» для этого моделирования. Контекст становится средовым: студент погружается не только в задачу, но и в среду её решения (распределённая команда, цифровые каналы связи).

Связь с технологическими подходами (Blended Learning). Технологические подходы предоставляют инструментарий [16; 8; 9]. Средовой подход задаёт педагогическую логику их использования. Например, видеоконференция – это технология. Но в логике средового подхода это элемент социального пространства среды, требующий установления правил сетевого этикета, модерации и фасилитации.

Связь со специальными подходами (CDIO, профессионально-ориентированный). Международная инициатива CDIO выделяет коммуникацию как одну из четырёх ключевых компетенций [6]. Средовой подход позволяет реализовать стандарт CDIO в гибридном формате, обеспечивая связь этапов Conceive-Design-Implement-Operate с соответствующими коммуникативными практиками в физической и цифровой среде.

Заключение. Проведённое теоретическое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, традиционные методологические подходы (компетентностный, контекстный, коммуникативный) обладают значительным потенциалом для подготовки инженеров к деловой коммуникации, однако в изолированном виде не обеспечивают целостности образовательного процесса в условиях гибридной среды. Их применение требует интеграции на едином методологическом основании [1; 2; 11; 12].

Во-вторых, средовой подход выступает таким интегрирующим основанием, позволяя рассматривать гибридную среду как активный педагогический ресурс, а не пассивную инфраструктуру. Концептуализация среды через четыре измерения (физическое, цифровое, социальное, временное) позволяет структурировать процесс формирования коммуникативных компетенций системно [3; 10].

В-третьих, реализация средового подхода требует соблюдения принципов целостности, адаптивности, интерактивности, рефлексивности и профессиональной аутентичности. Эти принципы обеспечивают трансфер учебных коммуникативных навыков в профессиональную деятельность инженера.

Перспективы дальнейших исследований видятся в эмпирической проверке эффективности предложенной модели среды, разработке критериального аппарата оценки сформированности коммуникативных компетенций в гибридной среде и адаптации средовых принципов для различных инженерных специальностей.

Список литературы

- 1 Яковлев, Е. В. Теория и методика педагогического исследования: монография / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2018. — 285 с.
- 2 Яковлев, Е. В. Логика педагогического исследования // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 5. — С. 5–11.
- 3 Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин — М.: Смысл, 2001. — 365 с.
- 4 Концепция развития инженерного образования в Российской Федерации на период до 2030 года : утв. распоряжением Правительства РФ от 12.03.2022 № 515-р.
- 5 Чучалин, А. И. Инженерное образование: от стандартов к компетенциям / А. И. Чучалин // Высшее образование в России. — 2009. — № 10. — С. 45–52.
- 6 CDIO Syllabus v2.0: An International Standard for Engineering Education. — URL: <https://www.cdio.org/framework-benefits/cdio-syllabus> (дата обращения: 01.03.2026).
- 7 Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат (ФГОС 3++). — М.: Минобрнауки России, 2017 (с изм. на 2023 г.).
- 8 Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие — М.: Академия, 2020. — 256 с.
- 9 Rahman, A. Ilic V. (Eds.). Blended Learning in Engineering Education. — CRC Press / Routledge, 2019. — 328 p.
- 10 Bronfenbrenner, U. The Ecology of Human Development. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. — 480 p.
- 11 Байденко, В. И. Компетентностный подход к обновлению содержания высшего образования // Высшее образование в России. — 2004. — № 9. — С. 3–11.
- 12 Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
- 13 Бороздина, Г. В. Психология делового общения: учеб. пособие. — М.: ИНФРА-М, 2018. — 288 с.
- 14 Панфилова, А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. — СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2004. — 495 с.
- 15 Сосновская, А. М. Деловая коммуникация и переговоры. — СПб.: Изд-во СЗАГС, 2011. — 180 с.
- 16 Graham, C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions // The Handbook of Blended Learning. — San Francisco: Pfeiffer, 2019. — P. 3–21.

TRAINING ENGINEERS FOR BUSINESS COMMUNICATION IN A HYBRID ENVIRONMENT: THE POTENTIAL OF THE ENVIRONMENTAL APPROACH

*Kudinova T. V.
Moscow, Russian Federation
RTU MIREA*

Abstract. *The publication addresses the issue of methodological support for the process of forming future engineers' readiness for business communication in a hybrid educational environment. The relevance of the work is determined by the digital transformation of the professional sphere and the spread of multimodal interaction formats. A comparative analysis of classical methodological approaches (competency-based, contextual, communicative) and technological solutions (blended learning, digital didactics) has been performed. It has been established that existing models do not sufficiently account for the developmental potential of the educational environment itself. The necessity of incorporating an environmental approach into the methodological framework of the research as an integrating foundation is substantiated. A conceptual model of a hybrid environment as a holistic pedagogical system, encompassing physical, digital, social, and temporal dimensions, is proposed. The results can be applied in the design of educational programs for engineering fields and the development of pedagogical models for forming communication competencies [1-3].*

Keywords: *engineering education, business communication, hybrid environment, environmental approach, professional education methodology, blended learning, competencies.*

**АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ РЕАЛИЗАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКИХ
И РИТОРИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК В АНГЛОЯЗЫЧНОМ
НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ)**

Кулиева О. Н.

Минск, Республика Беларусь

Белорусский государственный университет

Аннотация. *Анализируются лексические, синтаксические и грамматические средства реализации семантических и риторических стратегий и тактик в англоязычном научном дискурсе на материале корпуса текстов 26 рецензируемых научных статей за 2015-2025 годы.*

Ключевые слова: *научный дискурс, семантические стратегии, риторические стратегии, лексические, синтаксические и грамматические средства, научная коммуникация.*

Современный этап развития лингвистики характеризуется глубоким интересом к изучению научного дискурса не только как способа передачи объективного знания, но и как сферы реализации убеждающей коммуникации. Общеизвестно, что научный дискурс характеризуется выраженной дихотомией: в нем сочетается строгая нормативность академического изложения и необходимость реализации прагматического потенциала через систему коммуникативных стратегий для эффективного воздействия на целевую аудиторию. Подобный дуализм находит свое отражение в структурной организации научных текстов, где каждый компонент не только формирует определенные паттерны восприятия у читателя, но и раскрывает глубинные закономерности научной коммуникации. Антропоцентрический подход, в рамках которого ученый выступает как субъект, стремящийся информировать и аргументированно воздействовать на академическое сообщество, постепенно вытесняет традиционное представление о научном тексте как о сугубо нейтральном и безличном массиве данных.

Необходимость детального изучения механизмов прагматического воздействия в англоязычной научной коммуникации, которая на сегодняшний день является глобальным стандартом академического взаимодействия, обуславливает *актуальность* исследования заявленной темы. В традиционной лингвистике выделяют прагматические, семантические и риторические стратегии, используемые авторами научных статей [1, с. 278]. Однако рамки данного исследования ограничены анализом реализации семантических и риторических стратегий в указанных текстах. Понимание того, как они реализуются через использование конкретных языковых средств, критически важно как для теории дискурс-анализа, так и для практики преподавания академического письма.

Предметом исследования в данной статье являются лексические, грамматические, синтаксические средства, служащие инструментами реализации семантических и риторических стратегий и тактик в англоязычном научном дискурсе. *Цель* работы заключается в выявлении ключевых языковых маркеров, с помощью которых авторы англоязычных статей реализуют указанные стратегии.

Материала и методы. Эмпирическую базу представленного исследования составил репрезентативный корпус из 26 англоязычных научных статей за 2015-2025 годы, опубликованных в рецензируемых журналах и отобранных на основе хронологического, стилистического, тематического, языкового критериев и критерия доступности. Указанные временные рамки дают возможность сосредоточиться на современных паттернах научной коммуникации, характерных для актуального этапа развития академической сферы. Выборка включает в себя публикации по биологии, агрокультуре, медицине, истории, образованию, компьютерным наукам. Такой междисциплинарный подход позволяет выявить общие закономерности и стратегии, характерные для англоязычного научного дискурса в целом, избегая специфики, свойственной только одному научному направлению. Все использованные статьи находятся в открытом доступе в сети Интернет, что свидетельствует об их востребованности и соответствии современным академическим стандартам. Методология исследования базируется на коммуникативно-прагматическом анализе, реализуемом через призму функционального подхода к изучению дискурса.

Результаты и их обсуждение. Семантические стратегии и тактики составляют неотъемлемый компонент научной коммуникации, поскольку их применение призвано обеспечить ясность, точность и логическую связность изложения и позволяет оптимизировать передачу сложной информации, облегчая её восприятие и усвоение реципиентом без ущерба для соответствия академическим стандартам. К семантическим стратегиям относят примеры, пояснения, обобщения.

Примеры служат для иллюстрации теоретических положений и эмпирических данных, выполняя одновременно доказательную и дидактическую функции. В рамках данной стратегии ключевое место занимает тактика визуализации, которая, в первую очередь, реализуется через использование иллюстративных примеров (таблиц, график, изображений и т.п.), призванных облегчить восприятие и усвоение сложной информации. Помимо этого, авторы реализуют тактику визуализации через прямое указание на данный визуальный контент. Ссылки на иллюстративный материал чаще всего оформляются либо через вводные конструкции, такие как «as shown in», «as illustrated by», либо через скобочные указания:

TransTrans utilizes modality-specific pre-trained models, as shown in Figure 2, such as<...>; Recalling the graph of Figure 1a, which is repeated in Figure 2a, suppose $T = \{x\}$ and $S = \{s1, s2\}$. Figure 2b shows the induced subgraph of G over $V \setminus T$.

Тактика цитирования находит свое выражение, в частности, в использовании прямой речи с оформлением цитаты в кавычки. Тем не менее, в текстах анализируемых научных статей этот способ используется достаточно редко и применяется выборочно – преимущественно для дословного воспроизведения ключевых либо дискуссионных определений, требующих точности цитирования: *A similar approach is appropriate for indolent RCC, such as “oncocytic renal neoplasm, not further classified”, which is now recommended instead of assigning a definitive diagnosis of chromophobe RCC or oncocytoma on RMB.* В данном примере мы видим, что в кавычки заключено официальное медицинское определение. Прямое цитирование здесь критически важно для обеспечения методологической точности, поскольку дословно воспроизводит стандартизированную клиническую классификацию.

Стратегия пояснений направлена на преодоление потенциальных коммуникативных барьеров, связанных со сложностью научной терминологии и концепций. Для реализации стратегии пояснений используются следующие тактики.

Тактика уточнения реализуется как с помощью скобок и тире, так и через использование целых синтаксических конструкций с уточняющими союзами и вводными словами *more specifically, namely, particularly*: *Among these, the PRNPM129V polymorphism is the strongest known genetic risk factor [101]. Specifically, incodon 129 of PRNP.*

Тактика введения определений дополняется использованием глаголов-связок *is, are, means, refers to* и др., а также примеров, раскрывающих содержание понятия в различных контекстах: *Dementia is a syndrome characterized by progressive cognitive impairments in multiple cognitive domains.*

Тактика перефразирования характеризуется использованием фраз, которые помогают перенести сложную концепцию в более знакомую читателю область знания. Например, «In other words...», «To put it simply...», «That is...»: *The method tracks the stock throughout each episode and uses it during action selection, however it does not employ stock-augmented states for the return distribution functions. In other words, their method adopts a hybrid greedy selection that we can write as <...>.*

Стратегия обобщений выполняет интегративную функцию, синтезируя разрозненные данные и формулируя основные выводы.

Так, тактика резюмирования использует не только стандартные маркеры (in summary), но и более сложные синтаксические конструкции, объединяющие несколько ключевых положений через причинно-следственные связи (taken together, these findings indicate): *The results of the present study showed that <...>.*

Тактика конспектирования предполагает использование номинализаций и других средств компрессии информации, позволяющих в сжатой форме передать суть проведенного исследования выстроить систему научных приоритетов. Среди них отметим конструкции, выражающие иерархию выводов (the most significant finding, of secondary importance), и обобщающие фразы, сокращающие большие блоки информации до ключевых идей: *In this survey, we categorize the field into two primary paradigms <...>.*

Риторические стратегии повышают убедительность научной аргументации и способствуют формированию позитивной репутации исследователя. Их применение должно быть сбалансированным и основываться на строго объективных данных и последовательной логической аргументации. Риторические стратегии реализуются через такие тактики, как *повтор, преувеличение, преуменьшение, метафора, риторический вопрос.*

Повтор в научном тексте служит эффективным средством акцентирования на ключевых положениях, облегчает процесс запоминания, усиливает убедительность аргументации, поэтому он является одной из самых распространенных риторических тактик. Повтор может быть лексическим, синонимическим и структурным.

Лексический повтор реализуется посредством повтора одной и той же лексической единицы в пределах смыслового отрезка текста: *We show that we can reclaim optimality of stationary Markov policies for many instances of return distribution optimization by augmenting the state of the MDP with a simple statistic we call stock. Stock is a backward looking quantity <...>*. В данном случае автор, вводя термин «stock», сразу использует его в контексте первого предложения, а затем приводит дефиницию во втором предложении. Данный подход обеспечивает поэтапное усвоение информации у читателя и способствует мнемоническому закреплению.

Синонимический повтор позволяет избежать лексического однообразия, раскрывает многомерность понятия через разные ракурсы обозначения и поддерживает связность изложения, избегая монотонности: *By prerepresenting text, visual, and audio modalities, and then fusing these features at the representation level...CMU-MOSI is widely used in sentiment analysis tasks where models must fuse information from multiple modalities to predict sentiment polarity <...>*. В данном примере используется прием терминологического обобщения: после детального перечисления элементов (text, visual, and audio modalities) применяется собирательный термин (multiple modalities).

Структурный повтор (или параллелизм) способствует обеспечению ритма повествования и усилению контраста или перечисления: *The findings were presented as combined odds ratios... Heterogeneity was assessed using the I2 statistic. The random effects model was employed when significant heterogeneity was observed*. Данный пример демонстрирует использование параллелизма, реализованного через единообразные пассивные конструкции.

В научной коммуникации *тактика преувеличения* не используется в том виде, в котором читатель привык видеть гиперболизацию в тексте. В научном письменном дискурсе преувеличение трансформируется в систему лингвистических маркеров интенсивности. Вместо прямого преувеличения используются следующие языковые средства: наречия степени (significantly, substantially), прилагательные с семантикой важности (critical, essential), а также может использоваться конструкция «so...that», которая направлена на актуализацию эмоциональной составляющей восприятия текста, однако она используется довольно редко. Эти элементы создают необходимый акцент на ключевых положениях, сохраняя при этом соответствие принципу объективной оценки: *Therefore, it is significantly important to prevent the progression of the disease or reduce recurrences in these patients <...>; Removing the translation mechanism causes accuracy to drop from 87.24% to 76.3%, demonstrating its critical role*. Использование *преуменьшения* позволяет автору целенаправленно минимизировать воспринимаемую значимость утверждения, продемонстрировать научную сдержанность, создать ироничный подтекст или побудить к дальнейшему изучению темы. Такой коммуникативный эффект достигается за счет привлечения внимания читателя через контраст между заявленной и фактической важностью информации. Языковыми средствами здесь выступают модальные глаголы, глаголы-хеджи, позволяющие смягчить высказывание, грамматические формы с отрицанием или двойным отрицанием для снижения категоричности: *The optimality guarantee for stationary stock-augmented Markov policies in return distribution optimization suggests that we may be able to develop DP solution methods for the instances where the guarantee applies*. Вместо категоричного утверждения «this means we can develop» авторы используют смягчающий глагол *suggest* и модальный глагол *may*. Это создает дистанцию и демонстрирует научную осторожность, показывая, что вывод является вероятным, а не абсолютно гарантированным.

Тактика метафоризации позволяет репрезентировать объект или явление через установление отношений тождества, основанного на ассоциативном сходстве. Функциональное назначение метафоры в научном тексте заключается в когнитивном упрощении, обеспечении образности и наглядности сложных концепций. Посредством данной тактики автор устанавливает связь между новой, часто абстрактной информацией и уже известными реципиенту понятиями, что способствует более эффективному усвоению материала. Ключевым языковым средством реализации данной тактики являются терминологические метафоры – устоявшиеся лексические единицы, которые формируют основу научного языка (blackhole, cloudcomputing). Кроме этого, в научной коммуникации используются идентифицирующие и когнитивные метафоры, которые служат инструментом номинации и структурирования знания (mouse как компьютерный манипулятор, key как элемент механизма, channel как путь передачи данных): *Cloudcomputing and the rapid growth in computer processing power are the key drivers of the AI revolution*. Следовательно, метафоры выполняют в научном дискурсе не только экспликативную, но и номинативную функцию, активно участвуя в формировании и обогащении терминологической системы той или иной области знания.

Риторический вопрос функционально служит не только для акцентирования внимания на ключевой проблеме, но и для вовлечения адресата. Данная тактика находит своё формальное

высказывание через комплекс синтаксических и пунктуационных средств, которые маркируют высказывание как вопросительное по форме, сохраняя при этом его утвердительную или побудительную коммуникативную функцию. Вопросительная структура формируется, прежде всего, за счёт применения ряда грамматических средств: грамматической инверсии, то есть обратного порядка слов, вопросительного знака, который графически фиксирует вопросительную природу высказывания, несмотря на его риторический характер, вопросительных слов, которые инициируют специальный вопрос, разделительных вопросов. В последнем случае риторический эффект создаётся за счёт присоединения так называемого «хвоста», который превращает всё высказывание в вопрос, хотя прагматическая цель заключается не в запросе информации, а в усилении первоначального утверждения. Нами зафиксировано применение риторического вопроса в заголовке научной публикации: *A systematic review of renal mass biopsy: what evidence supports its use (or omission)?* Здесь данный прием служит не для запроса информации, а для формулировки ключевой проблемы, ответ на которую раскрывается в тексте статьи. Это стимулирует познавательный интерес читателя, побуждая его к ознакомлению с содержанием. Языковая реализация тактики обеспечивается, во-первых, использованием вопросительного знака, графически фиксирующего вопросительную форму высказывания. Во-вторых, синтаксическая структура заголовка строится на приеме аннотации с использованием двоеточия, где первая часть номинирует тему исследования, а вторая – проблематизирует ее через риторический вопрос.

Заключение. Выявлено, что семантические стратегии, представленные стратегиями примера, пояснения и обобщения, ориентированы на обеспечение точности, ясности и логической связности изложения, а также на оптимизацию восприятия сложной научной информации адресатом.

1. Определено, что риторические стратегии, реализуемые через тактики повтора, преувеличения, преуменьшения, метафоризации и риторического вопроса, способствуют усилению аргументативного потенциала научного текста, акцентированию на его смысловых доминантах и повышению его коммуникативной эффективности.

2. Установлено, что на лексическом уровне реализация рассмотренных стратегий и тактик обеспечивается использованием вводных маркеров визуализации и пояснения, средств перифразирования, обобщающих и резюмирующих фраз, глаголов дефиниции, лексем с семантической степени, интенсивности и значимости, терминологических, идентифицирующих и когнитивных метафор, а также лексического, синонимического и структурного повторов.

3. На синтаксическом уровне их реализация осуществляется посредством конструкций с уточняющими союзами вводными словами, параллелизма, структур, служащих для компрессии информации и выражения причинно-следственных связей, а также вопросительных конструкций, в том числе риторических вопросов.

4. На грамматическом уровне реализация семантических и риторических стратегий обеспечивается употреблением глаголов-связок при введении дефиниций, пассивных конструкций, модальных глаголов и хеджирующих средств для снижения категоричности высказывания.

Таким образом, выявленные лексические, синтаксические и грамматические средства образуют целостную систему языковой реализации семантических и риторических стратегий в англоязычном научном дискурсе, обеспечивая одновременно информативность, интерпретационную доступность и убедительность научной статьи.

Список литературы

1. Ван Дейк, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – Б.: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.

ANALYSIS OF LINGUISTIC MEANS OF IMPLEMENTING SEMANTIC AND RHETORICAL STRATEGIES AND TACTICS IN ENGLISH-LANGUAGE SCIENTIFIC DISCOURSE (BASED ON THE TEXTS OF SCIENTIFIC ARTICLES)

Kulieva O. N.

Minsk, Republic of Belarus, Belarusian State University

Summary. The study analyzes lexical, syntactic, and grammatical means of implementing semantic and rhetorical strategies and tactics in English academic discourse, based on a corpus of 26 peer-reviewed scientific articles published between 2015 and 2025.

Key words: scientific discourse, semantic strategies, rhetorical strategies, lexical, syntactic and grammatical means, scientific communication.

ПРОТОТИПИЗАЦИЯ КАК КОГНИТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Литвишко О. М.
Астрахань, Российская Федерация
АГУ имени В. Н. Татищева

Аннотация. В статье анализируется дидактический потенциал когнитивной стратегии прототипизации в преподавании юридического английского языка. Интеграция прототипизации в учебный процесс помогает студентам-юристам компенсировать ограниченность языкового ресурса за счет опоры на более организованную концептуальную основу, что способствует формированию более высокого уровня профессиональной лексической компетенции за счет формирования устойчивых когнитивных схем профессионального взаимодействия.

Ключевые слова: когнитивная стратегия, лингводидактика, обучение юридическому английскому языку, прототип, прототипизация, фрейм, юридический дискурс.

Языковое образование XXI века характеризуется смещением акцента от репродуктивного усвоения языковых форм к развитию когнитивных и дискурсивных компетенций обучающихся [1]. Это особенно показательно в сфере обучения юридическому английскому языку, где студенты имеют дело с высокой концептуальной и текстовой сложностью, культурной спецификой правовых систем и необходимостью оперировать абстрактными категориями в условиях ограниченного языкового ресурса. В такой ситуации традиционный подход, основанный преимущественно на заучивании терминологической лексики и ее последующей отработке в лексико-грамматических и переводных заданиях, оказывается методологически недостаточным для формирования готовности к профессиональной коммуникации.

Современные исследования в области когнитивной лингвистики и ESP-дидактики демонстрируют, что успешное усвоение специализированной лексики и сложных понятий тесно связано с особенностями категоризации и прототипной организации знаний обучающихся [4; 6; 7]. Прототипы, базовый уровень категоризации, формируют основу ментального лексикона и позволяют интегрировать новые языковые единицы в уже существующие концептуальные структуры. Это открывает перспективу переосмысления обучения юридическому английскому как процесса, в котором ключевую роль играют когнитивные стратегии – в частности, прототипизация.

Цель настоящей статьи – описать прототипизацию как когнитивную стратегию обучения юридическому английскому языку и продемонстрировать ее дидактический потенциал при работе с юридическими текстами на английском языке. В задачи исследования входит: 1) теоретическое обоснование применения прототипизации в обучении юридическому английскому языку; 2) описание типичных прототипных сценариев в юридическом языке, релевантных для обучения; 3) формулирование методических рекомендаций по интеграции прототипизации в практику преподавания.

Для иллюстрации и проверки дидактического потенциала стратегии прототипизации в работе используется корпус учебных и аутентичных материалов по юридическому английскому языку. В качестве учебных текстов рассматриваются фрагменты пособий по юридическому английскому языку, в частности, кейсы, задания на анализ контрактов и правовых ситуаций) [9; 10; 11]. Аутентичный компонент корпуса включает выдержки из судебных решений, типовые договоры, также содержащиеся в указанных учебных пособиях.

Методологической основой исследования выступает качественный анализ прототипных сценариев и фреймов в обозначенных текстах с последующей их дидактической интерпретацией. В работе используются методы когнитивно-дискурсивного анализа (выделение категориальных уровней и прототипов), лингводидактический анализ. Такой подход позволяет связать теоретическую модель прототипной категоризации с конкретными форматами языкового обучения.

С точки зрения когнитивной лингвистики, прототипизация, выступая частным случаем категоризации, заключается в выделении наиболее характерных, типичных представителей категории (прототипов), вокруг которых организуется ее когнитивная структура [5, с. 118-119]. По мнению Э. Роша и Дж. Тейлора, большинство категорий организовано вокруг «ядра» – наиболее типичных, легко узнаваемых и когнитивно доступных элементов, – и периферии,

включающей менее типичных членов, связанных с ядром через механизм «семейного сходства» [12; 13]. Для юридического языка это означает, что такие значимые понятия, как *contract*, *court*, *liability*, *negligence*, *offence*, формируются в сознании обучающегося не только через словарные дефиниции, но и через набор типичных ситуаций, участников и сценариев.

Исследования юридических категорий и их концептуальной категоризации показывают, что правовые концепты организованы в иерархические таксономии и могут интерпретироваться на разных уровнях обобщения [2; 3]. В учебном контексте это проявляется в том, что студенты легче осваивают базовый уровень и испытывают затруднения при переходе к более абстрактным или более специализированным уровням. Так, например, на базовом уровне *contract* может описываться в процессе преподавания как типичное соглашение между двумя сторонами об обмене товарами или услугами на определенных условиях, что в целом соответствует дефиниции термина: *an agreement between two or more parties creating obligations that are enforceable or otherwise recognizable at law* [8, p. 365] (соглашение между двумя или более сторонами, создающее обязательства, которые подлежат исполнению или иным образом признаются по закону). Ключевыми слотами здесь выступают *goods*, *services*, *price*, *time*, *responsibilities*. На следующем, более специализированном уровне категоризации появляются подкатегории, уточняющие способы исполнения и нарушения обязательств: *specific performance* представляет собой такую форму судебной защиты, при которой сторона по контракту добивается не денежной компенсации, а реального исполнения обещанного действия (например, передачи уникального объекта недвижимости или акций частной компании). Концепт *anticipatory breach* описывает ситуацию, когда одна из сторон еще до наступления срока исполнения прямо или косвенно демонстрирует, что не будет выполнять свои обязанности, что позволяет другой стороне заранее реагировать – прекращать договор или требовать средства защиты. Наконец, *fiduciary duty* относится к особому типу обязанностей лояльности и добросовестности, возникающих в отношениях доверительного характера (между директором и компанией, доверительным управляющим и бенефициаром и т.п.), и встраивается в более общий фрейм *contract* как категория, описывающая усиленные стандарты поведения стороны, действующей в интересах другого лица. Прототипизация как дидактическая стратегия предполагает целенаправленное использование типичных примеров и сценариев для формирования устойчивых когнитивных моделей, в которые затем «встраиваются» частные случаи и уточнения значений терминов.

В англоязычном юридическом дискурсе прототипизация реализуется через наличие у массового адресата (а студент на момент начала обучения является представителем массового адресата) устойчивых образов субъектов и типовых сценариев, которые выступают типичными моделями взаимодействия в профессиональной юридической коммуникации. Так, фигура судьи (*judge*) обычно воспринимается в качестве беспристрастного арбитра, обладающего институциональной властью, говорящего от имени суда в форме письменного судебного решения (*judgment*) или устного судебного постановления (*ruling*). Напротив, юрист, адвокат (*lawyer*) видится представителем одной из сторон, задача которого – отобрать факты, сформулировать аргументы и перевести правовую реальность на язык процессуальных ходатайств. Образы истца (*claimant*) и ответчика (*defendant*) воспринимаются как полярные позиции: первый представляет сторону, утверждающую нарушение права и требующую защиты в виде различных правовых средств (*damages*, *injunction*, *specific performance*), второй – сторону, чьи действия или бездействие становятся фокусом оценивания в терминах ответственности (*liability*).

Такие прототипы закладываются и закрепляются через репертуар типичных речевых действий и формул, встречающихся и в реальных судебных решениях, и в учебных кейсах. Сталкиваясь с данными правовыми понятиями в процессе изучения юридического английского языка, студенты неизбежно ожидают увидеть за термином узнаваемый сценарий: наличие сторон с противоположными интересами, последовательность процессуальных шагов (подача иска, рассмотрение дела, вынесение решения), предсказуемый набор средств защиты и последствий нарушения обязательств. Именно соответствие учебного материала этим ожиданиям, заданным прототипами, во многом определяет, будет ли новый термин интегрирован в существующую когнитивную модель или останется изолированной единицей, требующей дополнительного объяснения и многократных повторений.

Аналогичным образом функционируют и ситуационные прототипы, которые организуют ожидания студентов относительно того, как должна разрешиться правовая проблема. Для судебной

сферы таким прототипом выступает классический судебный процесс с предсказуемой последовательностью стадий (*opening statements, examination u cross-examination of witnesses, closing arguments, verdict*), задающей базовый сценарий рассмотрения конкретного дела. Для уголовного процесса в сознании обучающихся нередко закрепляется модель сделки о признании вины (*plea bargaining*) как переговоров между сторонами обвинения и защиты, обычно предполагающей признание вины в обмен на смягчение наказания. Для частноправовых отношений типичными оказываются деловые сценарии: заключение договора купли-продажи (*sales contract*), подписание трудового соглашения (*employment agreement*), оформление договора аренды жилого помещения (*tenancy agreement*). Именно через них студент интуитивно формирует представление о том, что такое контракт, нарушение обязательств и распределение рисков между сторонами.

На уровне более абстрактных, иерархически организованных правовых понятий прототипами оказываются не сами по себе понятия закон (*law*), право (*right*) или обязанность (*obligation*), а их типичные проявления в конкретных кейсах: закон о правах потребителя в контексте права покупателя на качественный товар, или обязанность арендодателя обеспечить пригодность жилья для проживания.

В процессе изучения юридического английского языка прототипные сценарии могут систематически воспроизводиться в формате различных заданий, что требует перестройки традиционного учебного процесса. Полагаем, что для целей языкового обучения принципиально важно не столько описывать прототипы, сколько целенаправленно использовать их дидактический потенциал. Вместо традиционного фокуса на перевод и объяснение отдельных терминов методика, основанная на стратегии прототипизации, исходит из когнитивно доступных сценариев, способствует структурированию лексики и грамматики вокруг слотов фрейма для осмысления границ категории. Такая организация материала помогает студентам-юристам, изучающим английский как иностранный, компенсировать ограниченность языкового ресурса за счет опоры на более организованную концептуальную основу, что в итоге способствует более глубокой проработке лексического материала и формированию устойчивых когнитивных схем профессионального взаимодействия.

Полученные результаты анализа учебного и аутентичного материала позволяют выделить несколько типов прототипных сценариев, которые оказываются наиболее продуктивными в обучении юридическому английскому: типичный спор в договорном праве (нарушение условий договора с требованием возмещения ущерба или исполнения в натуре), трудовой спор (дискриминация, незаконное увольнение), кейс сферы деликтного права (автомобильная авария, вопросы халатности и ответственности за нее), а также прототипные процессуальные ситуации (судебное разбирательство, сделка о признании вины). Выявлено, что именно вокруг таких кейсов в учебных пособиях концентрируются ключевые лексические поля (обязательства и ответственность, средства защиты, процессуальные действия), а задания чаще всего строятся по схеме реконструкции фактов, формулирования правовой проблемы и моделирования речевого поведения сторон.

Систематическое использование прототипных сценариев в учебном процессе способствует более быстрому и устойчивому усвоению специализированной лексики и типичных структур юридической аргументации по сравнению с фрагментарной работой с отдельными терминами. Студенты демонстрируют большую готовность к работе с аутентичными документами, если предварительно освоили несколько опорных кейсов и научились узнавать в новых текстах знакомые фреймы и роли. В то же время анализ практики преподавания юридического английского подтверждает, что прототипизация эффективна лишь при соблюдении баланса между типичными и периферийными случаями: расширение набора кейсов за счет нетипичных ситуаций (например, нестандартные формы занятости, трансграничные сделки) позволяет избежать чрезмерного упрощения и формирует у обучающихся чувствительность к вариативности правовых категорий.

Прототипизация как когнитивная стратегия обучения юридическому английскому имеет ряд очевидных дидактических преимуществ. Она способствует снижению когнитивной нагрузки за счет организации материала вокруг понятных базовых сценариев, формирует более высокий уровень лексической компетенции, выходящий за рамки механического заучивания лексического материала. Еще одним преимуществом интеграции прототипизации в учебный процесс является облегчение перехода от учебных текстов к аутентичным документам, поскольку студент учится распознавать знакомые фреймы и прототипы в более сложном языковом окружении.

Вместе с тем применение прототипизации требует от преподавателя высокой методической и содержательной подготовленности. Существует риск чрезмерной идеализации и упрощения: если обучение ограничится только «типичными» кейсами, студенты могут оказаться неготовыми к работе с периферийными, нетипичными ситуациями, где границы категорий размыты или оспариваются. Кроме того, отбор прототипов должен учитывать не только когнитивную доступность, но и репрезентативность с точки зрения правовой системы, чтобы не закреплять искаженные представления о категориях.

Прототипизация в контексте обучения юридическому английскому языку в современных условиях может рассматриваться как перспективная когнитивно-ориентированная стратегия, позволяющая соединить достижения современной лингвистической теории (прототипы, фреймы, уровни категоризации) с задачами языкового образования XXI века. Организация учебного материала вокруг прототипных кейсов и фреймовых структур способствует снижению когнитивной нагрузки студентов, формированию более высокого уровня профессиональной лексической компетенции и развитию у студентов способности работать с аутентичными правовыми текстами.

Список литературы

1. Авилкина, Ж. Н. К вопросу о когнитивном подходе в обучении иностранным языкам / Ж. Н. Авилкина, А. П. Пониматко // *Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна*. – 2009. – №1 (22). – С. 108-113.
2. Виноградов, И. А. Свойства, функции и языковые черты юридического дискурса / И. А. Виноградов // *Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя А. Гуманітарныя навукі: гісторыя, філасофія, філалогія*. – 2018. – № 1(51). – С. 124-129.
3. Кожемякин, Е. А. Юридический дискурс как культурный феномен: структура и смыслообразование / Е. А. Кожемякин // *Юрислингвистика*. – 2011. – № 1(11). – С. 131-145.
4. Корж, Т. Н. Принципы иноязычного профессионально-ориентированного обучения с позиций когнитивно-коммуникативного подхода / Т. Н. Корж // *Вопросы методики преподавания в вузе*. – 2017. – Т. 6. № 20. – С. 37-45.
5. Кравченко, С. Ю. Прототипический подход и процесс категоризации / С. Ю. Кравченко // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2015. – № 3-1(45). – С. 117-119.
6. Кряжевских, Н. Н. Категория в когнитивной лингвистике / Н. Н. Кряжевских // *Вестник ВятГУ*. – 2010. – №2. – С. 12-15.
7. Мотов, С. В. Когнитивная лингвистика в иноязычном обучении: проблемы и перспективы (на примере английского языка в языковом вузе) / С. В. Мотов // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2022. – Т. 27. № 4. – С. 923-938.
8. *Black's Law Dictionary*. 9th ed. / B. A. Garner (ed.). – Thomson Reuters, 2009. – 1920 p.
9. Callanan, H. *Absolute Legal English* / H. Callanan, L. Edwards. – Delta Publishing, 2017. – 112 p.
10. Krois-Lindner, A. *Introduction to International Legal English* / A. Krois-Lindner, M. Firth. – Cambridge University Press. – 160 p.
11. Mason, C. *The Lawyer's English Language Coursebook* / C. Mason, R. Atkins. – Global Legal English, 2007. – 452 p.
12. Rosch, E. *Principles of Categorization* / E. Rosch // *Cognition and Categorization* / E. Rosch, B. B. Lloyd (eds.). – Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. – P. 27-48.
13. Taylor, J. R. *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory* / J. R. Taylor. – Clarendon Press, 1995. – 312 p.

PROTOTYPING AS A COGNITIVE STRATEGY FOR TEACHING LEGAL ENGLISH

Litvishko O. M.

*Astrakhan, Russian Federation
ASU named after V. N. Tatishchev*

Summary. *The article analyzes the didactic potential of the cognitive prototyping strategy in teaching legal English. The integration of prototyping into the educational process helps law students compensate for the limitations of the language resource by relying on a more organized conceptual framework, which contributes to the formation of a higher level of professional lexical competence through the formation of stable cognitive patterns of professional interaction.*

Key words: *cognitive strategy, linguodidactics, teaching legal English, prototype, prototyping, frame, legal discourse.*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Лихорад О. И.
Минск, Республика Беларусь
БГУ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проектной деятельности как эффективного инструмента формирования метапредметных компетенций в образовательном процессе по иностранному языку. Рассматриваются теоретико-методологические основы проектного подхода, преимущества внедрения проектов в учебный процесс и конкретные практические рекомендации по организации проектной деятельности в языковом классе. Особое внимание уделяется развитию универсальных учебных действий, способствующих успешному освоению учащимися ключевых образовательных результатов.

Ключевые слова: метапредметные компетенции; проектирование; навыки; научная деятельность.

Цель настоящей статьи заключается в раскрытии сущности проектной деятельности и её значимости для формирования универсальных учебных действий в контексте изучения иностранного языка. Проектная деятельность будет рассматриваться как средство формирования метапредметных компетенций в контексте языкового обучения.

Статья является актуальным исследованием поскольку современный рынок труда требует от специалистов наличия гибких навыков, таких как критическое мышление, творческий подход, коммуникация и сотрудничество. Это подчеркивает важность формирования таких компетенций в процессе образования.

Материал и методы. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс взаимодополняющих методов:

1. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; изучение нормативных документов и образовательных программ; моделирование педагогического процесса формирования метапредметных компетенций.

2. Эмпирические методы: педагогическое наблюдение за учебной деятельностью студентов и их взаимодействием в ходе работы над проектами; педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Результаты и их обсуждение. Современное общество предъявляет высокие требования к выпускникам школ и вузов, ожидая от них способности самостоятельно анализировать, критически осмысливать и применять полученные знания в новых ситуациях. Языковое образование играет важную роль в формировании готовности молодого поколения к жизни в глобальном мире, обеспечивая формирование умения общаться на разных языках и развивать культурную восприимчивость. В этих условиях особое внимание уделяется формированию метапредметных компетенций, которые позволяют обучающимся адаптироваться к быстро меняющемуся миру. Одним из эффективных методов достижения этой цели является проектная деятельность, которая активно внедряется в языковое образование. Она позволяет организовать работу над учебными проектами таким образом, чтобы учащиеся приобретали опыт самостоятельного исследования, планирования, принятия решений и коммуникации, развивая одновременно ключевые метапредметные компетенции – регулятивные, личностные, коммуникативные и познавательные.

Для начала рассмотрим суть метапредметных компетенций. Метапредметность подразумевает перевод образовательного контента не как информации для запоминания, а как готовность к знаниям для применения. Принцип «метапредметности» состоит также в обучении учащихся общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом. Одними из важнейших метаумений являются навыки переработки информации (анализ, синтез, интерпретация, оценка, аргументация, умение сворачивать информацию). Благодаря этому развиваются базовые навыки у учащихся: мышление, воображение, постановка целей, понимание, действие [1].

Формирование метапредметных компетенций на занятиях по изучению языка эффективнее всего достигаются через:

– целеполагание, рефлексию и принятие решений;

- работу с текстами разных жанров и обилие заданий на разные типы чтения (поисковое, изучающее, ознакомительное);
- сопоставление явлений родного и изучаемого языков с помощью грамматического и лексического материала;
- решение проблем творческого и поискового характера;
- интеграции полученных на уроках иностранного языка и по другим предметам знаний в ходе проектных и исследовательских работ;
- активное использование речевых средств и ИКТ;
- учебное сотрудничество (работу в паре, группе, команде);
- самооценку, взаимооценку, самокоррекцию.

Метапредметные компетенции представляют собой универсальные навыки и умения, которые могут быть применены в различных предметных областях. К ним относятся:

1. **Критическое мышление** – способность анализировать информацию, делать выводы и принимать обоснованные решения.
2. **Коммуникативные навыки** – умение эффективно взаимодействовать с другими людьми, включая навыки устной и письменной речи.
3. **Самостоятельность и ответственность** – способность планировать свою деятельность, ставить цели и достигать их.
4. **Креативность** – умение генерировать новые идеи и подходы к решению задач.

Если преподаватель сможет профессионально интегрировать полученные знания на уроках языка и по другим предметам в ходе проектных работ, тогда он получит наименее ресурсозатратный способ создать условия деятельности, максимально приближенные к реальным, для формирования компетентностей учащихся. При работе над проектом появляется исключительная возможность формирования у обучающихся компетентности разрешения проблем (поскольку обязательным условием реализации метода проектов является решение учащимися собственных проблем средствами проекта), а также освоение способов деятельности, составляющих коммуникативную и информационную компетентности. Также, с введением метода проектов в учебную деятельность учащихся, происходит изменение формы организации учебной деятельности и учебного сотрудничества от классно-урочной к лабораторно-семинарской и лекционно-лабораторной исследовательской. Этот подход позволяет интегрировать знания из различных областей, развивать критическое мышление и коммуникативные навыки. Термин «проект» имеет латинское происхождение («projectus», означающее брошенный вперед). Это временная задача, направленная на достижение уникального результата путем объединения усилий различных участников. Основной целью проекта выступает решение конкретной проблемы или создание конечного продукта, обладающего новизной и практическим применением. Под методом проектов Зуева М. Л. подразумевает «технологии организации образовательных ситуаций, в которых учащийся ставит и решает собственные проблемы, и технологию сопровождения самостоятельной деятельности учащихся» [2, с. 65].

Проекты, предназначенные для обучения языку, обладают как общими для всех проектов чертами, так и отличительными особенностями, среди которых главными являются следующие:

- использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения;
- акцент на самостоятельной работе учащихся (индивидуальной и групповой);
- выбор темы, вызывающей большой интерес для учащихся и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект;
- отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта;
- наглядное представление результата.

Выделяют пять основных компонентов проекта:

1. Определение потребности и краткая формулировка задачи. необходимо с самого начала определить, на кого направлены результаты проекта и почему они им необходимы.
2. Набор первоначальных идей. Эти идеи представляют собой размышление учащихся о том, какой именно проект они могут осуществить.
3. Проработка одной или нескольких идей. Учащийся (или группа учащихся) должен оценить первоначальные идеи и выбрать в процессе обсуждения с преподавателем (другими обучающимися) ту идею, которая будет прорабатываться дальше. Именно в процессе проработки

идеи учащийся проводит эксперименты или начинает работать с материалами; 4. проведение проекта. Учащиеся создают то, что они разработали. На этой стадии они могут изменить некоторые черты проекта, если во время работы встречаются с серьёзными трудностями. Часто бывает так, что школьникам приходится упрощать первоначальный вариант.

5. Оценка проекта. Учащийся (либо одноклассники, либо преподаватель) оценивает качество выполненного проекта. Помимо этого, ученик даёт оценку своей деятельности во время выполнения проекта, указывает, как бы он улучшил процесс выполнения проекта в следующий раз.

В настоящее время существует множество классификаций проектов. По одной из таких классификаций английские специалисты в области методики преподавания языков Т. Блур и М. Сент-Джон различают три вида проектов:

1. Групповой проект, в котором исследование проводится всей группой, а каждый студент изучает определенный аспект выбранной темы.

2. Мини-исследование, состоящее в проведении индивидуального социологического опроса с использованием анкетирования и интервью.

3. Проект на основе работы с литературой, подразумевающий выборочное чтение по интересующей студента теме и подходящий для индивидуальной работы [2, с. 74].

При планировании проектов преподавателю необходимо учитывать дидактические принципы последовательности и системности, наглядности, постепенного усложнения материала. Перед началом работы нужно решить:

- какая проблема вызовет наибольших интерес учащихся;
- ограничивать ли свободу учащихся, когда они принимают решения;
- какими приблизительно будут результаты;
- определить время выполнения проекта;
- подобрать необходимые материалы;
- какие знания и навыки потребуются школьникам до начала или в процессе выполнения проекта; - на каких стадиях выполнения проекта будет сделан акцент.

При координировании работы учащихся преподаватель должен поощрять взаимодействие, терпимость к чужому мнению, обсуждение ценностных приоритетов и философствование.

Рассмотрим пример разработки учебного проекта для студентов, изучающих английский язык на тему «Belarussian Traditions».

Цель проекта – знакомство с традициями Республики Беларусь, их особенностями и значимостью, а также развитие навыков устной и письменной речи, навыков работы в команде, критического мышления и анализа информации.

Этапы реализации проекта

1. Подготовительный этап

Цели:

Ознакомление студентов с темой проекта.

Формирование команд и распределение ролей.

Действия:

- Создание рабочей группы. Студенты делятся на небольшие группы (по 4-5 человек). На этом этапе студенты могут выбрать себе партнеров по работе, с которыми им комфортно взаимодействовать, что в дальнейшем должно улучшить результат их деятельности.

- Обсуждение темы проекта. Преподаватель проводит вводный семинар, на котором рассказывает о белорусских традициях и обосновывает важность их изучения.

- Распределение ролей. Определение в каждой группе ролей (например, исследователь, стилист, редактор, дизайнер и т.п.). Студенты в группе получают возможность выбрать себе вид деятельности, который наиболее подходит к их темпераменту, соответствует их навыкам и умениям.

- Составление плана действий: Группы разрабатывают предварительный план, который включает сроки выполнения и ключевые задачи.

2. Исследовательский этап

Цели:

Сбор информации о белорусских традициях.

Поиск и анализ материалов на английском языке.

Действия:

- Исследование информации. Студенты используют книги, статьи, интернет-ресурсы и интервью с местными жителями для сбора данных о белорусских традициях (например, праздники, обряды, народные песни, танцы, ремесла и т.д.). При поиске информации могут быть активно использованы знания, полученные на уроках истории, географии и литературы.

- Документация: Каждая группа создаёт документ, в который вносит собранную информацию, сохраняя принципы цитирования и указания на источники.

- Обсуждение результатов. Группы встречаются для обсуждения собранного материала, структурируют информацию и выявляют наиболее интересные факты. В процессе обсуждения, студенты принимают самостоятельные решения по поводу того. Какие материалы представляют наибольшую ценность для дальнейшей работы, а какие данные можно оставить в резерве.

3. Аналитический этап

Цели:

Анализ и систематизация собранной информации.

Подготовка к презентации.

Действия:

- Создание презентации. На основе собранного материала каждая группа разрабатывает презентацию (слайды на PowerPoint или других платформах), включая текст, изображения и мультимедийные материалы. Этот этап позволяет учащимся усовершенствовать свои навыки работы с различными программами и программным обеспечением. В ходе работы студенты могут использовать несколько текстовых и графических редакторов, что повышает их компьютерную грамотность.

- Написание отчета. Группы пишут краткие отчёты (на английском языке) о своих находках, включая выводы относительно значимости традиций для белорусской культуры. Данный вид деятельности позволяет провести анализ проделанной работы, дать оценку своей работе и работе своих коллег. Студенты получают возможность проанализировать и недостатки своей деятельности, которые можно учитывать в следующих заданиях.

- Подготовка к защите. Группы репетируют свои презентации, готовят ответы на возможные вопросы. При подготовке ответов на возможные вопросы, учащиеся анализируют полученную информацию с точки зрения слушателя, смотрят на нее под другим углом. Это является возможностью найти некие недочеты, пробелы в своем проекте и заполнить их.

4. Заключительная презентация

Цели:

Презентация результатов работы студентами.

Обсуждение и оценка результатов.

Действия:

- Презентация работ. Каждая группа представляет свои результаты (примерно 10-15 минут) перед преподавателями и другими студентами. При защите своих проектов, учащиеся получают ценный опыт взаимодействия с аудиторией. Студенты учатся реагировать и давать ответы на поставленные вопросы, которые не всегда возможно предсказать.

- Вопросы и ответы. После каждой презентации предполагается сессия вопросов и ответов, что позволяет студентам глубже понять материалы друг друга.

- Оценка. Преподаватель оценивает презентации по нескольким критериям (креативность, качество информации, наличие визуальных и мультимедийных элементов, навыки публичного выступления). При оценивании результатов работы группы, можно использовать анонимное анкетирование среди слушателей, что позволит дать более объективную оценку работе группы.

- Рефлексия. В конце проекта студенты делятся своими впечатлениями о процессе работы, о том, что нового они узнали о белорусских традициях и о себе. На этапе рефлексии студенты получают возможность понять, какие методы и подходы к работе и презентации были наиболее эффективными, а следовательно их можно использовать в дальнейшей работе. Если же какие-то моменты проекта были недостаточно интересны аудитории, то такие методы работы лучше не использовать в будущих проектах.

Заключение. В результате исследования можно сделать вывод, что включение проектной деятельности в уроки иностранного языка оказывает положительное влияние на уровень сформированности метапредметных компетенций у учащихся. Однако для повышения качества педагогической практики необходимы дальнейшие научные исследования и разработка соответствующих методик оценки достижений учащихся.

В заключении, можно утверждать, что проектная деятельность является действенным инструментом формирования метапредметных компетенций в рамках языкового образования. Она создает условия для успешного овладения ключевыми умениями XXI века, такими как самоорганизация, коммуникабельность, творчество и аналитическое мышление. Дальнейшее развитие и распространение проектной методики позволит обеспечить высокий уровень подготовки учащихся к успешной адаптации в стремительно меняющемся обществе. Анализ опыта применения метода проектов в педагогическом процессе иллюстрирует огромный потенциал данного метода в обучении и позволяет учащимся узнать больше дополнительной информации, быстрее освоить преподаваемый материал и начать полноценную научную деятельность. Для преподавателя использование метода проектов на занятиях делает возможным качественно и более доступно объяснить ученикам новый материал или же основательнее закрепить ранее пройденный материал.

Список литературы

1. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология наука о создании тренинга., МГУ, Москва, 2012 [Электронный ресурс] – URL: <http://khutorskoy.ru/books/2003/did-evr/index.htm>. (дата обращения: 02.04.2026).
2. Зуева, М. Л. Сравнительный анализ возможностей метода проектов и адаптивной системы обучения в формировании ключевых компетенций. / М.Л. Зуева. - М., 2001. – 258 с.
3. Синагатуллин, И. М. Современная образовательная ситуация и перспективы развития российского образования//Вестник Тюменского государственного университета. - 2011. - №9
4. Соловьёва, А. В. Метод проектов как средство развития внутренней мотивации школьников в изучении английского языка - Москва: 2015. – 218 с.
5. Стернберг, В. Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века / В.Н. Стернберг - Владимир, 2003. – 189 с.

PROJECT ACTIVITIES IN LANGUAGE EDUCATION AS A MEANS OF DEVELOPING META-SUBJECT COMPETENCES

Likhorad O. I.
Minsk, Republic of Belarus
BSU

Summary. *The article examines project-based learning as an effective tool for developing meta-subject competencies in foreign language education. It examines the theoretical and methodological foundations of the project-based approach, the advantages of integrating projects into the educational process, and specific practical recommendations for organizing project-based learning in the language classroom. Particular attention is paid to the development of universal learning activities that facilitate students' successful acquisition of key educational outcomes.*

Keywords: *meta-subject competencies; design; skills; scientific activity.*

УДК 378.4:811.111

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Мажара Ю. С.
Минск, Республика Беларусь
ВА РБ

Аннотация. *В статье обоснована эффективность комплекса интерактивных технологий, спланированного по типам активности, для формирования иноязычной коммуникативной компетентности курсантов военных вузов.*

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетентность; курсанты военного вуза; интерактивные технологии; системно-деятельностный подход; профессионально-ориентированное обучение.*

В условиях глобальной интеграции и развития международного военного сотрудничества знание иностранных языков становится неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности офицера. В соответствии с государственными образовательными стандартами дисциплина «Иностранный язык» является обязательным компонентом подготовки курсантов всех

специальностей. Так, в рамках учебной программы учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь» целью освоения иностранного языка для группы специальностей «Военное дело и оборона» является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей использовать иностранный язык как средство межкультурного, межличностного и профессионального общения на минимально необходимом уровне. *Актуальность* настоящего исследования продиктована необходимостью поиска эффективных методов формирования указанной компетенции у курсантов военных вузов.

Необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетентности у курсантов военных вузов закреплена в образовательных стандартах. Вместе с тем существующая методика обучения иностранному языку не в полной мере отвечает запросам военной практики, поскольку слабо использует потенциал интерактивных технологий, способных трансформировать языковую подготовку из формального курса в инструмент решения профессиональных задач. Традиционные методы обучения, ориентированные преимущественно на заучивание лексики и грамматических правил, не развивают у курсантов навыки спонтанной речи, умение аргументировать свою позицию и работать в команде на иностранном языке. Возникает противоречие между возрастающей потребностью Вооруженных Сил в офицерах, способных к эффективной иноязычной профессиональной коммуникации, и недостаточной разработанностью методического обеспечения данного процесса.

Цель исследования – теоретически обосновать и представить комплекс интерактивных технологий, направленный на формирование иноязычной коммуникативной компетентности курсантов военного вуза, а также определить его структурно-содержательные характеристики.

Материал и методы. Материалом исследования послужили научные труды отечественных и зарубежных авторов в области методики преподавания иностранных языков, педагогической психологии, теории коммуникации, а также нормативные документы, регламентирующие языковую подготовку в военных вузах Республики Беларусь. Были проанализированы работы Е.Н. Солововой, Н.И. Гез, И.Л. Бим, В.В. Сафоновой, Е.И. Пассова, А.П. Панфиловой и других исследователей. В работе использованы следующие методы: теоретический анализ и синтез научной литературы по проблеме исследования; систематизация и классификация подходов к определению иноязычной коммуникативной компетентности; моделирование (разработка четырехэтапной модели и комплекса интерактивных технологий); сравнительный анализ типов активности обучающихся.

Результаты и их обсуждение. Изучение научной литературы показывает, что иноязычная компетентность рассматривается большинством ученых как составляющая профессиональной компетентности. По мнению Е.Н. Солововой, она проявляется в употреблении иностранного языка «коммуникативно целесообразно», то есть результативно и эффективно для достижения поставленной цели [1]. Н.И. Гез трактует ее как способность правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях [2], а Д.П. Гавра подчеркивает готовность к межкультурному взаимодействию.

На основе обобщения подходов Е.И. Багузиной, Е.Г. Никитиной и В.В. Сафоновой нами была выделена структура иноязычной коммуникативной компетентности, адаптированная к условиям военного вуза. Она включает три компонента: лингвистический (лексико-грамматическая правильность, точность, объем словаря), дискурсивный (связность, логичность, структурирование высказываний) и профессионально-ориентированный (мотивация к изучению иностранного языка, выполнение задач в симуляции, точность терминологии).

Таким образом, в данном исследовании иноязычная коммуникативная компетентность курсанта понимается как интегративная способность и готовность эффективно и целесообразно использовать иностранный язык для достижения коммуникативных целей в профессиональных, социокультурных и межкультурных ситуациях, опираясь на систему лингвистических знаний, коммуникативных умений и личностно-профессиональных качеств.

Анализ подходов к организации языковой подготовки в военном вузе позволяет выделить три основных направления. Традиционно-академический подход делает акцент на системное освоение языка как системы знаний (лексика, грамматика, перевод технических текстов), однако отличается недостатком практики устной речи и слабой мотивацией курсантов. Профессионально-ориентированный подход связывает изучение языка с будущей служебной деятельностью: курсанты овладевают военной терминологией, работают с уставами и инструкциями, что повышает мотивацию, но может ограничивать развитие общей коммуникативной компетенции.

Использование только этих подходов оказывается недостаточным, поскольку курсанты часто остаются пассивными: они знают правила и термины, но не говорят, не участвуют в живом взаимодействии. В связи с этим необходимо применение системно-деятельностного подхода, который позволяет превратить обучающегося из пассивного объекта педагогического воздействия в активного субъекта учебно-познавательной деятельности [3]. В рамках этого подхода обучение строится вокруг реальных коммуникативных ситуаций, максимально приближенных к профессиональной сфере.

Интеграция названных подходов реализуется в предложенной нами четырехэтапной модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности курсантов. Первый этап (базовая подготовка) направлен на освоение фундаментальных знаний о языке как системе. На этом этапе курсанты изучают базовую грамматику, фонетику, лексику, овладевают навыками чтения и перевода текстов общевойсковой тематики. Основные методы обучения – объяснительно-иллюстративный, тренировочные упражнения, работа с учебными пособиями. Результатом этапа является формирование лингвистической компетенции как основы для дальнейшего коммуникативного развития.

Второй этап (профессиональная направленность) предполагает развитие способности использовать иностранный язык в условиях службы. Курсанты изучают военную терминологию по специальности, знакомятся с уставами и инструкциями на английском языке, учатся составлять доклады и рапорты. Активно используются методы ситуационного моделирования, ролевые игры профессиональной направленности, работа с аутентичными документами. Повышается мотивация курсантов, формируется готовность к международным учениям.

Третий этап (активное взаимодействие) направлен на преодоление пассивности через дискуссии, дебаты и групповую работу. Организуются дискуссии, дебаты, проектные задания, групповая работа с использованием интерактивных упражнений. Курсанты учатся аргументировать свою точку зрения, задавать вопросы, участвовать в диалогах и полилогах. Этот этап является ключевым для формирования дискурсивной компетенции.

Четвертый этап (целостная деятельность) завершает трансформацию курсанта в активного субъекта. Обучение строится вокруг реальных коммуникативных задач с применением проблемного обучения, проектной деятельности, самостоятельного решения практических задач в команде. Курсанты участвуют в комплексных симуляциях (например, «Штабные переговоры», «Планирование совместной операции»), выполняют проекты по изучению зарубежного военного опыта, готовят презентации на иностранном языке. Формируются устойчивые навыки иноязычного общения, повышается профессиональная готовность.

Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности представляет собой целостную педагогическую систему, в рамках которой иностранный язык перестает быть формальным учебным предметом и превращается в инструмент профессиональной подготовки, влияющий на боеготовность и эффективность международного взаимодействия будущих офицеров.

Ключевым педагогическим инструментом, интегрирующим все четыре этапа в единый процесс, выступают интерактивные технологии, теоретическое осмысление которых необходимо для целенаправленного формирования иноязычной коммуникативной компетентности.

Интерактивные технологии (от англ. *inter* – взаимный, *act* – действовать) предполагают обучение во взаимодействии всех участников образовательного процесса, включая педагога [4]. Как отмечает А.П. Панфилова, интерактивные технологии основаны на трех видах активности обучающихся: физической (изменение поведения в пространственной среде), познавательной (самостоятельное решение проблем, выдвижение идей) и социальной (коммуникация, взаимодействие, обмен мнениями) [5]. Подлинная интерактивность достигается только при целенаправленном включении всех трех типов активности.

На основе данного подхода нами разработан комплекс интерактивных методов обучения английскому языку курсантов военного вуза, сбалансированный по типам активности (табл. 1). Комплекс обладает признаками целостности (все элементы работают как единая система), взаимосвязанности и направленности на общую цель – формирование иноязычной коммуникативной компетентности.

Таблица 1 – Комплекс интерактивных методов обучения иностранному языку курсантов военного вуза, сбалансированный по типам активности.

Метод	Физическая активность (0-5)	Познавательная активность (0-5)	Социальная активность (0-5)	Доминирующий тип	Рекомендуемый этап занятия
Мозговой штурм	1 (сидя на месте)	5 (генерация идей)	4 (обсуждение в группе)	Познавательная	Введение в тему
Ролевая игра	4 (перемещение, жесты)	4 (решение коммуникативной задачи)	5 (взаимодействие)	Социальная	Основная часть
Интервью	2 (смена партнеров)	3 (формулировка вопросов)	5 (диалог)	Социальная	Развитие навыков говорения
Логическая цепочка	1	5 (анализ, синтез)	2 (парная работа)	Познавательная	Осмысление содержания
Минута говорения	1	3 (спонтанная речь)	4 (публичное выступление)	Социальная	Рефлексия
Интерактивные игры	5 (активные действия)	3 (следование правилам)	4 (командная работа)	Физическая	Снятие напряжения

Данный комплекс позволяет преподавателю варьировать методы в зависимости от этапа занятия и целевых компонентов компетентности. Важным условием является чередование методов с разным профилем активности, чтобы избежать смещения в какую-либо одну сторону и обеспечить гармоничное развитие всех трех типов активности у курсантов.

Помимо отдельных методов, целесообразно выделить четыре группы интерактивных технологий, каждая из которых вносит вклад в формирование компонентов иноязычной коммуникативной компетентности.

Коллективно-групповое обучение предполагает совместную работу курсантов в парах или малых группах. В условиях военного вуза это особенно важно, так как курсанты привыкли работать в подразделении, распределяя обязанности. Цель – формирование навыков командного взаимодействия. Пример задания: «Перевод в группе» – курсанты объединяются в малые группы, получают текст военной тематики (например, описание образца техники по специальности) и распределяют обязанности: один отвечает за перевод терминов, второй – за синтаксическую структуру, третий – за итоговую редакцию. Данная технология развивает профессионально-ориентированный и дискурсивный компоненты.

Фронтальные технологии представляют собой взаимодействие преподавателя со всей группой, но не в формате монолога, а с активной обратной связью. Пример: фронтальный опрос военной терминологии – преподаватель называет понятие на русском языке, курсанты хором или по цепочке дают английский эквивалент. Усложненный вариант: преподаватель дает определение термина на английском языке, курсанты называют сам термин. Такие технологии создают лингвистическую базу, дисциплинируют аудиторию и позволяют оперативно оценить уровень понимания материала всей группой.

Ситуативное обучение основано на моделировании профессионально значимых ситуаций, приближающих учебный процесс к реальной службе. Пример: ролевая игра «Пресс-брифинг для СМИ» – один курсант выступает в роли представителя военного ведомства, остальные задают вопросы о ходе учения или новой технике. Другой пример: «Контрольно-пропускной пункт» – курсант, играющий роль военнослужащего на КПП, задает прибывающим вопросы на английском языке о цели визита, проверяет документы. Ситуативное обучение формирует профессионально-ориентированный и дискурсивный компоненты, развивает гибкость мышления и умение действовать в условиях неопределенности.

Обучение в дискуссии предполагает обсуждение проблемных вопросов с аргументацией и поиском консенсуса. Пример: дебаты на тему «Роль английского языка в международных учениях» – одна команда доказывает, что английский является обязательным средством эффективного взаимодействия, вторая – что можно обходиться помощью переводчиков. Пример круглого стола: «Этика военного перевода» – курсанты обсуждают сложные случаи перевода военных документов, воз-

возможные ошибки и их последствия. Технологии обучения в дискуссии развивают критическое мышление, культуру диалога, умение слушать оппонента и достигать консенсуса.

Полученные результаты согласуются с исследованиями Е.И. Пассова о деятельностной природе иноязычного образования и с работами А.П. Панфиловой по интерактивным технологиям. Новизна предлагаемого подхода заключается в интеграции четырехэтапной модели формирования компетентности и комплекса методов, сбалансированного по трем типам активности, что позволяет системно воздействовать на лингвистический, дискурсивный и профессионально-ориентированный компоненты. В отличие от существующих разработок, предлагаемый комплекс не является простым перечнем методов, а представляет собой структурированную систему с четким распределением по этапам занятия и типам активности. Кроме того, учтена специфика военного вуза: акцент на командную работу, иерархичность общения, необходимость быстрого принятия решений в стрессовых ситуациях. Практическая значимость исследования заключается в возможности прямого применения разработанного комплекса в образовательном процессе военных учебных заведений.

В контексте усиления международного военного взаимодействия и глобализации владение иностранным языком выступает обязательным элементом профессионального становления будущего офицера. Проведенное теоретическое исследование позволило уточнить сущность данного понятия применительно к курсантам военного вуза, под которым понимается интегративная способность и готовность эффективно использовать иностранный язык для достижения коммуникативных целей в профессиональных, социокультурных и межкультурных ситуациях. В структуре компетентности выделены три компонента: лингвистический, дискурсивный и профессионально-ориентированный, что создает основу для целенаправленной диагностики и педагогического проектирования.

Анализ подходов к организации языковой подготовки показал, что традиционно-академический и профессионально-ориентированный подходы, несмотря на их значимость, не обеспечивают в полной мере преодоление пассивности курсантов и развитие навыков живого иноязычного общения. В связи с этим обоснована необходимость интеграции системно-деятельностного подхода, который превращает обучающегося из пассивного объекта в активного субъекта учебно-познавательной деятельности. Предложенная четырехэтапная модель (базовая подготовка, профессиональная направленность, активное взаимодействие, целостная деятельность) обеспечивает поступательное развитие языковых и коммуникативных навыков, формирование мотивации и готовности применять иностранный язык в профессиональной сфере.

Ключевым результатом исследования выступила разработка комплекса интерактивных технологий, основанного на концепции трех типов активности (физической, познавательной и социальной). Комплекс включает методы, сбалансированные по типам активности (мозговой штурм, ролевая игра, интервью, логическая цепочка, минута говорения, интерактивные игры), а также четыре группы технологий: коллективно-групповое обучение, фронтальные технологии, ситуативное обучение и обучение в дискуссии. Каждая группа вносит вклад в формирование определенных компонентов компетентности. Комплекс обладает свойствами целостности, взаимосвязанности и направленности на общую цель, что отличает его от простого перечня методов.

Заключение. Проведенное теоретическое исследование позволило уточнить сущность иноязычной коммуникативной компетентности курсанта военного вуза как интегративной способности и готовности к эффективной иноязычной коммуникации в профессиональных и межкультурных ситуациях. Выделены три структурных компонента: лингвистический, дискурсивный и профессионально-ориентированный. Обоснована четырехэтапная модель формирования компетентности, интегрирующая традиционно-академический, профессионально-ориентированный и системно-деятельностный подходы. Разработан комплекс интерактивных технологий, сбалансированный по физической, познавательной и социальной активности. Созданы теоретические предпосылки для опытно-экспериментальной проверки эффективности предложенного комплекса в образовательном процессе военного вуза.

Список литературы

1. Соловова, Е. Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков / Е. Н. Соловова // Вестник МГИМО Университета. – 2013. – № 6(33). – С. 67–70.
2. Гез, Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

3. Пассов, Е. И. Содержание иноязычного образования как методическая категория / Е. И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. – С. 13–23.

4. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 449 с.

5. Панфилова, А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учеб. пособие / А. П. Панфилова. – СПб.: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 536 с.

DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MILITARY CADETS BASED ON INTERACTIVE TECHNOLOGIES

Mazhara Yu. S.
Minsk, Republic of Belarus
VA RB

Summary. This article substantiates the effectiveness of a set of interactive technologies, balanced by activity types, for developing foreign language communicative competence in military cadets.

Keywords: foreign language communicative competence; military cadets; interactive technologies; systemic activity-based approach; professionally-oriented learning.

УДК 378.147:808.5-057.875

ПЕРЕСКАЗ КАК УПРАЖНЕНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

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

Аннотация. В статье рассматривается пересказ как вид речевого упражнения для развития речевых умений студентов, описываются этапы работы с текстом и использование ассоциативных плакатов/постеров в качестве визуальных опор.

Ключевые слова: иностранный язык, пересказ, речевое упражнение, ассоциативные плакаты/постеры, студенты неязыковых специальностей.

Введение. В современной методике преподавания иностранного языка пересказ как вид речевого упражнения часто подвергается критике из-за того, что на практике нередко сводится к заучиванию текста, а не к осмысленной передаче содержания. Это приводит к формальному характеру высказывания, снижает коммуникативную ценность пересказа и не способствует развитию речевых умений студентов. Особенно остро эта проблема стоит при обучении студентов неязыковых специальностей, где количество аудиторных часов ограничено, а основной целью является развитие умений работы с аутентичным текстом – выделение главного, логическое переструктурирование информации, сжатое и связное изложение прочитанного.

Таким образом, **актуальность** данного исследования обусловлена необходимостью поиска таких приёмов и форм организации работы над пересказом, которые позволили бы преодолеть его формальный характер, сделать пересказ осмысленным высказыванием и приблизить его к условиям реальной коммуникации.

Цель статьи – дать методическую характеристику пересказу как упражнению для развития речевых умений студентов неязыковых специальностей и обосновать использование ассоциативных плакатов/постеров в качестве визуальных опор при подготовке устного высказывания.

Материал и методы. В качестве языкового материала использовались тексты по истории музыкального искусства (от Ренессанса до неоклассицизма) из учебного пособия Ю. В. Бжиской «Английский язык для музыкантов» [1]. На их основе авторами статьи разработан иллюстративный материал в виде ассоциативных плакатов/постеров. В работе использовались следующие методы исследования: изучение, анализ и систематизация методической литературы, наблюдение, интерпретация полученных результатов.

Результаты и их обсуждение. Пересказ – это вид речевого упражнения, в котором преобладают «репродуктивные процессы, воспроизводство чужих мыслей» [2, с. 86]. Пересказ пред-

полагает определённые мыслительные операции: выбор главных фактов, отсеивание второстепенных, перекомпоновку отрезков текста, воспроизведение логической цепочки рассуждений. Пересказ в какой-то мере, безусловно, развивает некоторые механизмы речевого умения: репродукцию, комбинирование, конструирование [2, с. 86–87].

Для того чтобы пересказ не был формальным, а стал осмысленным высказыванием, мы используем информативные опоры – средства, помогающие порождению речевого высказывания за счёт вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом обучающихся. По способу предъявления информации опоры делятся на словесные и изобразительные, а по характеру управления высказыванием – на содержательные и смысловые (классификация В. Б. Царьковой) [2, с. 180–181]. На начальном этапе преподаватель создаёт опоры для студентов, чтобы продемонстрировать им принцип работы и структуру пересказа. На следующем этапе обучающиеся самостоятельно создают опоры, отбирая значимые для себя образы, ассоциации и сокращения. В процессе создания плаката/постера студент пропускает информацию через себя и выстраивает собственные смысловые связи, что и придаёт его последующему пересказу тот самый «налёт отношения говорящего к передаваемым фактам», о котором говорит Е. И. Пассов [2, с. 86].

Рассмотрим, как организуется работа над пересказом на занятиях иностранного языка (английского) у студентов специальности «Музыкальное образование» педагогического факультета. Согласно программе по дисциплине «Иностранный язык», одним из видов работы является чтение и пересказ текстов по специальности. При подготовке пересказа студенты должны извлечь главную информацию из текста, воссоздать логическую последовательность событий, уточнить некоторые детали. Для этого используются большие по объёму тексты, объединённые общей тематикой, план устного высказывания, опорный иллюстративный материал и итоговые задания на усвоение материала.

Нами был выбран текст о восьми главных периодах и тенденциях развития музыкального искусства – от Ренессанса до неоклассицизма. Для начала студентам предлагалось прочитать и перевести текст о становлении музыкального искусства в определённый период, изучить его содержание, выбрать и записать главную информацию по следующему плану: 1) Musical period (музыкальный период); 2) Century (век); 3) Characteristics (характерные особенности); 4) Instruments (инструменты); 5) Composers and their works (композиторы и их произведения); 6) Development of musical art (развитие музыкального искусства); 7) Instrumental forms (инструментальные формы); 8) Vocal forms (вокальные формы). Компоненты плана могли меняться в зависимости от содержащейся информации каждого музыкального периода. При проверке первично усвоенной информации преподавателем вносились корректировки относительно содержания каждого пункта плана с целью определённости и ясности для всех, что же следует излагать по памяти каждому обучающемуся впоследствии.

Нами были созданы 4 содержательные, словесно-изобразительные опоры в виде ассоциативных плакатов/постеров (для периодов Ренессанса, барокко, классицизма и романтизма) с целью облегчения запоминания студентами языкового материала. Глядя на плакаты, студент мог воссоздать в памяти не только ключевые события в рамках определённого периода, но и вспомнить музыкальную терминологию на английском языке. Данный вид опор включает картинки, фотографии, серии рисунков, условные сокращения музыкальных терминов и передаёт конкретную информацию (кто? что? где? когда? и т.д.), что соответствует уровню значений.

Например, для музыки периода Ренессанса план устного пересказа состоял из пунктов: 1) Musical period; 2) Century; 3) Development of musical art, что на постере выглядело в виде прямых и непрямых подсказок в виде различных иллюстративных элементов и картинок (рис. 1).



Рисунок 1 – словесно-изобразительная опора по теме «Музыка эпохи Ренессанса»

Характеристика данного периода заключалась в освобождении от власти церкви (пункт 1 – разорванная карточка с изображением собора), в отражении реального мира (пункт 2 – фото с зеркалом, наводящим мысль на отражение), а также в разнообразии творчества (пункт 3 – фото и картинки с творческими профессиями). Развитие музыкального искусства Ренессанса предполагало следующее: элементы балета появились в Италии (карточка с изображением балетной пары и изображение итальянского города) и сопровождали различные торжества – маскарады, парады (условные фотографии с приближенной тематикой). Такие представления часто проводились при дворах (иллюстрации с персонажами в исторических костюмах), включая традиционные танцы (вырезка из журнала с максимальным соответствием балльных костюмов и обстановки). Периодизацию музыки Ренессанса студентам нужно было вспомнить самостоятельно.

Для музыки периода барокко ключевыми составляющими устного высказывания были следующие пункты: 1) Musical period; 2) Century; 3) Characteristics; 4) Instrumental forms; 5) Vocal forms; 6) Composers; 7) Instruments.

На рисунке 2 представлен фрагмент созданной нами словесно-изобразительной опоры для данного периода:

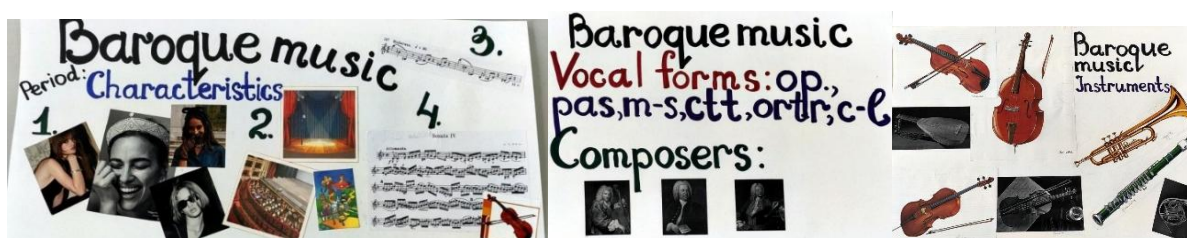


Рисунок 2 – фрагмент словесно-изобразительной опоры для периода барокко

Сложность запоминания материала состояла в многочисленных деталях. Для передачи характерных особенностей музыки барокко нами были использованы карточки с изображением эмоций, карточки с наводящей информацией о высоком контрасте между солистами, хором и оркестром в церковной музыке. Отсутствие тональных зон в раннем барокко передано изображением атонального диктанта, а сложность музыкального исполнения – листом с нотами сложной сонаты.

Для облегчения запоминания инструментальных и вокальных форм нами были задействованы сокращения, написанные на плакате жирными буквами, например: *pas.* от *passion*: «2) (The P.) страсти Господни; Страсти (музыкально-драматическое произведение о страданиях Христа)» ([3, с. 104]), *op.* от *opera* (опера), *ctt* от *cantata*: «крупное вок.-инстр. произведение, предназначенное, как правило, для одного или неск. солистов, хора и оркестра» ([4, стб. 697–698]), *c-l* от *carol*: «1) веселая песнь 2) гимн (обыкн. рождественский)» ([5, с. 31]) и др. Данные сокращения были разработаны авторами самостоятельно для удобства запоминания. Подсказка с именами композиторов заключалась в изображении их портретов (А. Л. Вивальди, И. С. Бах, Г. Ф. Гендель). Дополнительно мы подобрали иллюстрации музыкальных инструментов эпохи барокко (*lute* – лютня, *violin* – скрипка, *viola* – альт, *cello* – виолончель, *double bass* – контрабас, *trumpet* – труба, *French horn* – валторна, *flute* – флейта), глядя на которые студенты должны были воспроизвести их названия по памяти.

Подобным образом были созданы плакаты, представляющие музыку периодов классицизма и романтизма. Поскольку период романтизма был представлен огромным количеством композиторов, мы решили облегчить задачу запоминания, представив на плакате их самые узнаваемые музыкальные произведения, сокращения фамилий, изображения мест рождения композиторов, упоминание одного из них в произведении русской классической литературы (рис. 3).



Рисунок 3 – словесно-изобразительная опора по теме «Музыка периода романтизма»

Например, вокальный цикл Ф. Шуберта «Зимний путь» («Die Winterreise») изображен в виде картины с зимним пейзажем, фото с молодоженами подсказывает о знаменитом свадебном марше Мендельсона, карточка с танцующими сказочными героями отсылает нас к фортепианной пьесе-рондо К. Вебера «Приглашение к танцу» («Aufforderung zum Tanz»).

Данные иллюстрации помогли студентам вызвать нужную ассоциацию по тексту, извлечь из памяти необходимую информацию, четче выстроить свой устный ответ. По завершении изучения первых четырех периодов развития музыкального искусства студентам был предложен тест, который успешно написали 90% обучающихся.

По четырём оставшимся периодам музыки (модернизм, импрессионизм, экспрессионизм, неоклассицизм) студентам было предложено самостоятельно создать ассоциативные плакаты/постеры и подготовить по ним пересказ. Чтобы сделать пересказ интересным для слушателей, мы организовали работу в группах: каждая группа получила отдельный музыкальный период. Таким образом, когда одна группа выступала перед всей аудиторией, остальные студенты не были знакомы с содержанием её текста. Это создавало естественную коммуникативную ситуацию: слушателям было интересно, а говорящие решали реальную речевую задачу – донести новую информацию. После завершения пересказа выступающие задавали аудитории заранее подготовленные дома вопросы по содержанию, а слушатели, опираясь на тот же плакат-постер, пересказывали услышанное своими словами.

Данная организация работы методически обусловлена тем, что пересказ, воспринятый на слух, исключает возможность буквального воспроизведения и приближает высказывание к самостоятельной монологической речи.

Важно отметить, что студенты-музыканты проявили высокую степень вовлечённости и творческой активности при выполнении задания. Многие не ограничивались только музыкальным аспектом, а затрагивали смежные виды искусства – живопись, литературу. Так, студенты самостоятельно рисовали картины известных художников-импрессионистов, распечатывали портреты композиторов (М. Равеля, К. Дебюсси) и создавали картины-ассоциации, по которым угадывались музыкальные произведения. Некоторые задействовали сокращения и даже ребусы. Особого внимания заслуживает доклад студента М. Друнченко о становлении импрессионизма в Англии, его характерных особенностях (связь с пейзажем, тонкая гармония, народные мотивы) и заметных представителях – Ф. Делиусе, Дж. Айрленде, С. Скотте (рис. 4). По направлению экспрессионизм была представлена работа студента Д. Волкова, который изобразил на плакате композиторов «Второй венской школы», группу музыкальных инструментов и главные законы экспрессионизма (атональность, диссонанс, отказ от мажора и минора, 12-тональную музыку). Фоном плаката послужила картина Э. Мунка «Крик», ставшая символом направления (рис.4).



Рисунок 4 – словесно-изобразительные опоры по темам «Импрессионизм», «Экспрессионизм»

Такая творческая, междисциплинарная работа не только повысила мотивацию студентов к изучению иностранного языка, но и позволила перевести пересказ с уровня формального воспроизведения на уровень осмысленного, лично окрашенного монологического высказывания.

Таким образом, предложенная организация работы с использованием ассоциативных плакатов/постеров отвечает основным требованиям, предъявляемым к адекватному пересказу: а) пересказ своими словами; б) адресованность незнакомому с содержанием слушателю; в) учёт ситуации общения и широкого контекста: слушателям (студентам-музыкантам) интересна тема истории музыкального искусства, а незнакомое содержание периода создаёт естественную

коммуникативную потребность; г) пересказ осуществляется с определённой речевой задачей (донести новую информацию, ответить на вопросы аудитории).

Заключение. Предложенная форма работы с использованием ассоциативных плакатов/постеров показала свою эффективность при обучении пересказу студентов неязыковых специальностей и, следовательно, может быть рекомендована для развития речевых умений при работе с аутентичными текстами на занятиях по иностранному языку. Самостоятельное создание содержательных, словесно-изобразительных опор позволяет преодолеть формальный характер традиционного пересказа и приблизить его к условиям реальной коммуникации. Наиболее продуктивной оказалась организация работы, при которой каждая группа получает отдельный фрагмент текста, а пересказ воспринимается на слух с опорой на визуальный ряд.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Бжиская, Ю. В. Английский язык для музыкантов-магистрантов: учеб. пособие / Ю. В. Бжиская. – СПб. : Лань: Планета музыки, 2018. – 156 с.
2. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
3. Барченкова, М. Д. Passon / М. Д. Барченкова, А. Т. Осипенкова // Англо-русский словарь музыкальных терминов : словарь / М. Д. Барченкова, А. Т. Осипенкова. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – С. 104. – Режим доступа : https://edu.tatar.ru/upload/storage/org5865/files/Англо%20-%20русский%20словарь%20музыкальных%20терминов%20М_%20Д_%20Барченкова.pdf (дата обращения: 02.05.2026).
4. Левик, Б. В. Кантата / Б. В. Левик // Музыкальная энциклопедия : в 6 т. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия : Советский композитор, 1973–1982. – Т. 2 : Гондольера – Корсов. – 1974. – Стб. 697–700.
5. Барченкова, М. Д. Carol / М. Д. Барченкова, А. Т. Осипенкова // Англо-русский словарь музыкальных терминов : словарь / М. Д. Барченкова, А. Т. Осипенкова. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – С. 31. – Режим доступа : https://edu.tatar.ru/upload/storage/org5865/files/Англо%20-%20русский%20словарь%20музыкальных%20терминов%20М_%20Д_%20Барченкова.pdf (дата обращения: 02.05.2026).

RETELLING AS AN EXERCISE FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

*Malysheva K. I., Tolkacheva K. Yu.
Vitebsk, the Republic of Belarus
VSU named after P. M. Masharov*

Summary. The article examines retelling as a type of speech exercise for developing students' speaking skills. It describes the stages of working with a text and the use of associative posters as visual aids.

Key words: foreign language, retelling, speech exercise, associative posters, students of non-linguistic specialities.

УДК 372.881.1

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ОНЛАЙН-ОЛИМПИАДЫ ПО ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ

*Мизгулина М. Н.
Москва, Российская Федерация
ГАОУ ВО МГПУ*

Аннотация. В данной работе анализируются технологические решения, задействованные при организации дистанционной олимпиады по японскому языку. Олимпиада «Учитель школы будущего» по японскому языку к настоящему моменту проводилась семь лет, и за этот период организаторы и члены методической комиссии приобрели значительный практический опыт. Соревнование включает несколько этапов: заочный тур полностью реализован в удалённом режиме, тогда как финал может прохо-

дить как полностью дистанционно, так и в гибридной форме (очно с применением онлайн-технологий). Каждый этап онлайн-олимпиады сталкивается с определёнными сложностями – как техническими, так и информационными. Часть из них характерна для олимпиад по всем дисциплинам, другие же специфичны именно для японского языка в силу его содержательных особенностей.

Ключевые слова: олимпиада по японскому языку; японский язык в школе; олимпиада «Учитель школы будущего».

В современной российской системе образования олимпиады школьников по иностранным языкам играют важную роль не только как инструмент выявления талантливых учащихся, но и как механизм предоставления льгот при поступлении в вузы. Олимпиады по японскому языку занимают в этом процессе особое место в силу сравнительно небольшого распространения языка в российской школе и в силу специфики его письменности и грамматического строя. Олимпиада «Учитель школы будущего» по японскому языку проводится с 2018 года и за семь лет существования накопила уникальный опыт организации как отборочных, так и заключительных этапов в онлайн и смешанном форматах. **Актуальность** настоящего исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, после пандемии коронавируса дистанционный формат проведения олимпиад закрепился как ведущий, однако методическое и технологическое сопровождение такого формата до сих пор остаётся зоной профессиональной рефлексии организаторов. Во-вторых, специфика японского языка (иероглифическая письменность, необходимость ввода текста с японской раскладкой и т.п.) порождает технические и методические вызовы, не характерные для олимпиад по европейским языкам. В-третьих, опыт олимпиады «Учитель школы будущего» может быть полезен для других вузов и организаций, планирующих запуск аналогичных соревнований по восточным языкам. **Целью** данной статьи является систематизация и анализ цифровых инструментов, используемых при проведении онлайн-олимпиады по японскому языку на всех этапах (от регистрации участников до финального прокторинга), а также выявление типичных технических и методических трудностей и путей их преодоления на примере олимпиады «Учитель школы будущего».

Материалом для исследования послужил опыт проведения олимпиады «Учитель школы будущего» по японскому языку в период с 2018 по 2025 год. В анализ включены: нормативные и методические документы, регламентирующие проведение олимпиады; задания отборочного и заключительного этапов разных лет; данные о регистрации и участии школьников (география, количество участников); отчёты методической комиссии о типичных ошибках и сбоях; результаты вебинаров по подготовке к олимпиаде. В работе использован комплекс **методов**: анализ научно-методической литературы по вопросам онлайн-тестирования, прокторинга и цифровой компетентности педагогов; описательно-аналитический метод для фиксации технических и организационных трудностей, возникавших на разных этапах олимпиады (проблемы с японской раскладкой, чувствительность прокторинга, обрывы связи и др.). Также был использован метод сопоставительного анализа уровней сложности олимпиадных заданий с международной системой JLPT (N5–N4) и стандартами CEFR (A1–A2).

Результаты и их обсуждение. Олимпиады по иностранным языкам становятся всё более востребованным способом оценки языковой подготовки как студентов вузов, так и учащихся средних школ [8, с. 308]. Олимпиадных состязаний по японскому языку в России пока немного, однако их количество неуклонно растёт. Одной из первых, ещё в 2018 году, появилась олимпиада по японскому языку в рамках соревнования для школьников «Учитель школы будущего». Олимпиады школьников по иностранным языкам проводятся в МГПУ начиная с 2000 года, а в период 2009–2013 годов они организовывались совместно с факультетом (институтом) иностранных языков МПГУ. В 2013 году было решено проводить олимпиаду на базе МГПУ с привлечением региональных вузов, способных обеспечить работу местных площадок [1, с. 60].

Олимпиада УШБ предоставляет льготы при поступлении в высшие учебные заведения, поскольку долгое время включалась в Перечень олимпиад, утверждаемый Министерством просвещения РФ. Этот перечень ежегодно обновляется, поэтому уровень олимпиады УШБ в разные годы может различаться. В 2024–2025 учебном году олимпиада УШБ не была включена в перечень, что привело к сокращению перечня льгот. В предыдущие несколько лет победители и призёры могли поступать в ряд вузов на особых условиях — «без вступительных испытаний» (БВИ), при этом от абитуриентов обычно требовалось не менее 75 баллов ЕГЭ по иностранному языку. В ряде случаев результат олимпиады засчитывался как 100 баллов по профильному

предмету. Кроме того, существовали дополнительные преференции при поступлении в МГПУ: олимпийская стипендия в размере 20 000 рублей в месяц в течение первого года обучения, гарантированные места в гостинице при университете, дополнительные занятия с носителями языка и др. В 2024–2025 учебном году из льгот при поступлении в МГПУ сохранились дополнительные 10 баллов к ЕГЭ для победителей и призёров. Школьники имеют возможность участвовать в олимпиаде сразу по нескольким иностранным языкам. В истории МГПУ нередки случаи, когда один участник становился призёром одновременно по двум языкам, например, по английскому и японскому или по английскому и французскому.

Проходной балл олимпиады меняется каждый год в зависимости от среднего уровня подготовки участников. В олимпиаде по японскому языку преимущественно участвуют школьники из тех регионов, где есть школы с преподаванием японского языка. В России исторически сформировалось несколько центров интереса к японскому языку: в первую очередь это крупные города европейской части – Москва, Санкт-Петербург, Казань, Нижний Новгород. Также значимые центры находятся на Урале (Екатеринбург), в Сибири (Новосибирск) и на Дальнем Востоке (Владивосток, Хабаровск, Южно-Сахалинск). В последние три года (особенно после пандемии) выросло число учащихся, осваивающих японский язык не в школе, а на курсах или с репетитором.

К настоящему моменту накоплен существенный опыт проведения олимпиады УШБ в онлайн формате. Переход на удалённый режим был вынужденным из-за пандемии коронавируса, однако после отмены ограничений этот формат остаётся основным. Олимпиада состоит из двух этапов: отборочного и заключительного. Отборочный этап по японскому языку изначально планировался как полностью дистанционный, тогда как заключительный этап, включающий письменную и устную части, в разные годы проводился по-разному: и очно, и дистанционно на специально организованных площадках. Чтобы принять участие в заочном этапе, школьникам необходимо зарегистрироваться в системе, заполнить анкету и предоставить требуемые документы (справку из школы, согласие родителей и т.п.). Первый этап проходит удалённо в тестовой форме.

Пройти тестирование можно в удобное время (многие участники олимпиады живут на Дальнем Востоке, поэтому для организаторов важно создать комфортные условия для всех регионов), однако время на выполнение ограничено двумя часами. Заключительный этап олимпиады состоит из двух туров, распределённых на два дня: в первый день проводятся тестирование на знание иероглифов, лексико-грамматическое тестирование, проверка понимания письменной речи и продуцирование письменной речи; во второй день – понимание устной речи и продуцирование устной речи.

При проведении олимпиад онлайн Д.Б. Сандаков указывает на три возможные стратегии использования веб-технологий. Первая стратегия – разработка собственного веб-решения на каком-либо языке программирования. Вторая стратегия – использование готового комплексного решения типа «всё в одном», например, CRM-системы «Битрикс24» или LMS «Moodle». Третья стратегия, предложенная Д.Б. Сандаковым, является комбинированной и включает несколько шагов: регистрация участников через Google Формы, интегрированные в сайт мероприятия; коммуникация с участниками посредством e-mail-рассылки через сервис UniSender; дополнительный канал связи – сообщество в социальной сети ВКонтакте; онлайн-тестирование с помощью специализированного сервиса ClassMarker; обратная связь о результатах тестирования через интегрированную e-mail-рассылку на базе ClassMarker и UniSender [6, с. 305].

Технологии, применяемые при проведении олимпиады УШБ по иностранным языкам, также можно назвать комплексными: от информационных постов на сайте института и страниц кафедр в ВКонтакте до сбора данных через Яндекс-формы и собственно тестирования на платформе Moodle, причём для финального этапа подключается онлайн-прокторинг «Экзамус». Платформа Moodle предоставляет множество вариантов тестов (помимо выбора из нескольких вариантов, есть задания на соответствие, на выбор пропущенных слов, с вложенными ответами, с кратким письменным ответом и т.д.) [5, с. 14].

Олимпиадные задания сгруппированы в несколько блоков: аудирование, грамматика, иероглифика, лексика, культура (страноведение) и чтение. Одна из ключевых задач при разработке содержания олимпиадных материалов – обеспечить соответствие реальному уровню подготовки возможных участников. Ориентиром для отбора материала служит экзамен Нихонго Норёку Сикэн. В 1984 году Японский фонд (Japan Foundation) совместно с Японской ассоциацией содействия международному образованию начал проводить экзамен на определение уровня владения японским языком (JLPT) для лиц, для которых он не является родным. На территории Японии экзамен орга-

низует Японская ассоциация содействия международному образованию, а за её пределами – Японский фонд (JF). С 1998 года этот экзамен проводится и в России. В 2010 году появилась обновлённая версия экзамена, включающая пять уровней вместо прежних четырёх, с несколько изменёнными типами заданий. На официальном сайте экзамена (<https://www.jlpt.jp>) указано, что в новой версии больше внимания уделяется коммуникативным компетенциям. Высший уровень экзамена – первый (N1), низший – пятый (N5). Уровни N5 и N4 достижимы для школьников, изучающих японский язык. Содержание экзамена JLPT регламентируется «Спецификацией содержания экзамена» – документом на японском языке, в котором приведены списки иероглифов, слов и грамматических конструкций, необходимых для сдачи каждого уровня. Для успешной сдачи уровня N5 требуется освоить две азбуки (хирагану и катакану), около 800 лексических единиц и примерно 100 иероглифов; для уровня N4 словарный запас нужно увеличить до 1500 единиц, а количество иероглифов – до 300. Если сопоставлять со стандартами CEFR (Common European Framework of Reference), уровень N5 примерно соответствует уровню A1, а уровень N4 – уровню A2. Экзамен JLPT состоит из трёх разделов: «лексика и иероглифика», «аудирование и понимание», «чтение и понимание». Для подготовки к уровню N5 требуется около 150 часов, к уровню N4 – примерно 300 часов (при этом указанное количество часов рассчитано на взрослых обучающихся) [4, с. 25]. При нагрузке два-три академических часа в неделю школьник средней школы может достичь уровня N5 за два-три года (в зависимости от возраста и мотивации), а уровня N4 – в среднем за четыре-шесть лет. В целом сложность заданий на отборочном этапе олимпиады соответствует диапазону N5–N4, а на заключительном этапе – уровню N4.

Общая концепция заданий олимпиады по японскому языку не противоречит ведущим лингводидактическим подходам, которые доминируют в российском иноязычном образовании [7, с. 280]. Составители опираются на описание потенциала предмета «иностранный язык» для личностной самореализации школьников, предложенное А.А. Колесниковым, в частности, на широкий круг ситуаций общения, способствующий личностному и социальному самоопределению [2, с. 92]. Олимпиадные задания, в отличие от заданий JLPT, позволяют оценивать как рецептивные, так и продуктивные виды речевой деятельности. Например, на протяжении всех лет проведения олимпиады существует письменная часть – «письмо другу», темы которого постоянно варьируются.

Платформа Moodle даёт возможность прикреплять аудиофайлы. Для первого блока «аудирование» задания в 2018–2021 годах записывались носителями японского языка, работающими на кафедре японского языка МГПУ. С 2022 года для записи заданий используется японская программа синтеза речи (женские, мужские, детские голоса). Задания в основном соответствуют типам заданий JLPT: описание задачи, выбор реакции собеседника и т.п.

Для некоторых заданий требуется загрузка аудиотекстов и изображений для возможных ответов. Задания заочного и заключительного этапов различаются как по форме, так и по содержанию. Отбор лексических единиц проводится с учётом возрастных особенностей школьников 9–11 классов, при этом используются лексические единицы из наиболее популярных в школах учебников японского языка.

Особого внимания заслуживают задания открытого типа, связанные с иероглифической письменностью: в разделах «иероглифика» (присутствует и на отборочном, и на заключительном этапах) и «продуцирование письменной речи» (только на заключительном этапе). Эти задания предполагают ввод иероглифического текста, что невозможно без установленной на компьютере японской раскладки клавиатуры [3, с. 154]. Каждый год несколько школьников теряют баллы исключительно из-за отсутствия такой раскладки. При проведении олимпиады УШБ по японскому языку неизбежно возникали различные трудности: недостаточная информированность участников о требованиях к оборудованию (камеры, микрофоны), чрезмерная чувствительность программы прокторинга, требующая дополнительной ручной проверки всех видеозаписей, обрывы связи во время устного собеседования и т.п. Опыт показывает, что школьники, уже участвовавшие в олимпиаде, на следующий год стараются свести технические ошибки к минимуму: заранее подбирают подходящий компьютер или ноутбук, подключают и проверяют камеры и наушники. Кроме того, знакомство с заданиями прошлых лет помогает качественно подготовиться к олимпиаде.

Ежегодно перед каждым этапом методическая комиссия по каждому языку проводит вебинары по подготовке к олимпиаде с разбором типичных заданий. С 2019 по 2022 год вебинары проводились в Microsoft Teams, а с 2023 года – в Сферуме. Участники также могут задавать вопросы в тематической группе олимпиады ВКонтакте.

Заключение. В настоящее время олимпиадное движение в России набирает обороты, поскольку именно олимпиады дают наибольшие гарантии поступления на бюджетные места в ведущие вузы страны. Однако информированность населения до сих пор остаётся недостаточной даже в крупных городах. Часто родители школьников не знают, какие преимущества победа в олимпиаде может дать для дальнейшего профессионального развития ребёнка. Кроме того, опыт проведения онлайн-олимпиады подтверждает необходимость пересмотра подготовки педагогических кадров, нацеленной на повышение цифровой компетентности учителей [9, с. 88]. В целом опыт олимпиады «Учитель школы будущего» может быть тиражирован для олимпиад по другим восточным языкам, обладающим сходными техническими и методическими вызовами.

Список литературы

1. Бажанов, А. Е. Олимпиада как обучающая и диагностическая платформа (из опыта организации и проведения олимпиады школьников по иностранному языку "Учитель школы будущего") / А. Е. Бажанов // Германские языки и сопоставительное языкознание: современные проблемы и перспективы развития : Сборник научных статей / Московский городской педагогический университет; научный редактор Е. В. Бирюкова; составители Л. Г. Попова, А. В. Шаталова; редколлегия: Л. Г. Попова (отв. ред.), М. В. Беляева, И. В. Боговская и др. – Москва : ООО «Принтика», 2020. – С. 60-66.
2. Колесников, А. А. Анализ актуальных ориентиров в обучении иностранным языкам / А. А. Колесников // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2020. – № 2(38). – С. 89-100. – DOI 10.25688/2076-913X.2020.38.2.10.
3. Мизгулина, М. Н. Задания для школьной олимпиады по японскому языку на примере олимпиады «Учитель школы будущего» / М. Н. Мизгулина, В. А. Федянина // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы 2-ой международной научно-практической конференции, Москва, 23–25 марта 2020 года. Том Выпуск 21. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью Издательство "Ключ-С", 2020. – С. 152-159.
4. Мизгулина, М. Н. Как подготовить школьников к разделу "аудирование и понимание" пятого уровня экзамена JLPT / М. Н. Мизгулина // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 6. – С. 23-28.
5. Ожиганова, М. И. Онлайн-технологии в образовательном процессе / М. И. Ожиганова, Е. В. Яковенко // НБИ технологии. – 2020. – Т. 14, № 1. – С. 11-17.
6. Сандаков, Д. Б. Стратегии использования веб-технологий для проведения образовательных онлайн-ивентов (на примере биологической интернет-олимпиады) / Д. Б. Сандаков // Веб-программирование и интернет-технологии WebConf2021 : материалы 5-й Международной научно-практической конференции, Минск, 18–21 мая 2021 года. – Минск: Белорусский государственный университет, 2021. – С. 305-307.
7. Тарева, Е. Г. Полиподходность и междисциплинарность - *perpetum mobile* развития лингводидактики / Е. Г. Тарева, Б. В. Тарев, Е. А. Савкина // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274-291.
8. Тарева, Е. Г. Разработка системы оценивания уровня владения японским языком участников олимпиады / Е. Г. Тарева, В. А. Федянина, М. Н. Мизгулина // Язык и культура. – 2023. – № 61. – С. 306-323.
9. Тарева, Е. Г. Цифровая эпоха и педагогические профессии / Е. Г. Тарева // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. – 2018. – № 3(27). – С. 85-90.

DIGITAL TOOLS FOR CONDUCTING AN ONLINE JAPANESE LANGUAGE OLYMPIAD

Mizgulina M. N.
Moscow, Russia
MCU (Moscow City University)

Summary. This paper analyzes the technological solutions employed in organizing a distance Olympiad in the Japanese language. The Future School Teacher language Olympiad (Japanese language) has been held for seven years to date, and during this period, the organizers and members of the methodological committee have gained significant practical experience. The competition includes several stages: the preliminary round is fully implemented remotely, while the final round can be conducted either entirely online or in a hybrid format (in-person with the use of online technologies). Each stage of the online Olympiad faces certain challenges – both technical and informational. Some of these are typical of Olympiads in all disciplines, while others are specific to the Japanese language due to its content-related characteristics.

Key words: Japanese language Olympiad; Japanese language at school; The Future School Teacher language Olympiad.

**ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ГЕНЕРАТИВНЫМ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТом
В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО ТЕКСТА
(НА МАТЕРИАЛЕ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ РАБОТ)**

Мирошникова Д. В.

Оренбург, Российская Федерация, ФГБОУ ВО «ОГПУ»

Аннотация: Статья посвящена лингвопрагматическому анализу нового коммуникативного феномена взаимодействия студента с генеративной нейросетью в процессе создания академического текста. Актуальность исследования обусловлена массовым использованием инструментов искусственного интеллекта (ИИ) обучающимися для написания научных работ (научных статей, курсовых и дипломных работ), что порождает дискуссии об этике и достоверности научных данных. В поле исследования настоящей статьи лежат лингвистические маркеры (языковые паттерны), характеризующие текст, созданный или отредактированный искусственным интеллектом, и отличающие его от аутентичного научного дискурса. Материалом для анализа послужили результаты анкетирования обучающихся 4-5 курсов бакалавриата педагогических направлений, научные работы, в которых были обнаружены следы применения генеративных нейросетей, а также специально сгенерированный для эксперимента статьи. На основе лингвопрагматического подхода был рассмотрен процесс генерации текста как специфическая форма диалога обучающегося с ИИ. В результате исследования был выявлен комплекс лингвистических и структурных маркеров, свидетельствующих о вмешательстве ИИ. Полученные результаты могут быть использованы для разработки учебно-методических материалов, направленных на формирование у студентов критического отношения и навыков анализа работы с ИИ, создания новых критериев оценивания академических текстов и переосмысления форм контроля исследовательской деятельности обучающихся в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, научный дискурс, лингвопрагматика, академический текст.

Актуальность настоящего исследования обусловлена стремительной интеграцией алгоритмов генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в образовательную и научно-исследовательскую среду. Современное поколение обучающихся, использующее ИИ в повседневной жизни для развлечения, все чаще прибегают к его помощи для учебы, в том числе и для выполнения письменных работ – научных статей, курсовых и дипломных исследований. Это порождает острые дискуссии об академической честности и способах предотвращения использования студентами ИИ, что в большинстве своем ограничивается строгими рамками системы антиплагиат и необходимостью прохождения нормоконтроля для допуска к защите работы. Однако в поле нашего интереса попадает лингвопрагматический аспект данного явления, в том числе лексические и грамматические маркеры, свидетельствующие о следах ИИ в научном тексте, а также такое явление, как взаимодействие студента с цифровым языковым продуктом.

В данной связи целью настоящей работы является проведение лингвопрагматического анализа взаимодействия «студент – генеративная нейросеть» как особой формы коммуникации в контексте создания академического текста посредством выявления характерных языковых паттернов и их влияния на итоговый текст научной работы. Научная новизна исследования заключается в том, что процесс создания научной работы рассматривается автором как диалог обучающегося с генеративной нейросетью; анализируется текст, созданный ИИ, с целью выявления специфических лингвистических маркеров, значимо отличающих его от научного текста, созданного человеком.

Практическая значимость статьи заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы для разработки учебных курсов и дисциплин по ответственному взаимодействию с ИИ в учебных целях, создания учебно-методических пособий для научных руководителей студенческими работами по идентификации и коррекции следов ИИ в текстах, а также для формирования новых критериев оценки академических текстов в эпоху доступности нейросетей широкому кругу пользователей.

Материалом исследования послужили:

- результаты анонимного анкетирования обучающихся 4 и 5 курсов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование различных профилей на предмет использования

ими генеративного ИИ для написания научно-исследовательских работ (научных статей, курсовых и дипломных исследований);

- тексты студенческих научных работ, прошедших проверку в системе Антиплагиат.VУЗ, в которых были обнаружены следы применения генеративного ИИ;

- сгенерированные тексты научных статей, полученные при использовании ИИ и проанализированные с лингво-прагматической стороны.

Применение ИИ в сфере образования на сегодняшний день становится острым вопросом, поскольку растет уровень антропоморфизации ИИ [2, с.14], и обучающиеся используют генеративные нейросети не только для выполнения технических действий, таких как систематизация большого объема данных, поиск необходимой информации, составление списка литературы по заданной теме, но и предпринимают попытки использовать ИИ для написания научных исследовательских работ. Данная проблема принимает особенный ракурс в сфере гуманитарных наук, в силу политеоретичности гуманитарного знания [Андреева], а особый статус приобретает вопрос о верификации научного текста как ключевой аспект, обеспечивающий как достоверность и надежность представленных в научном исследовании данных, так и определяющий степень авторства создателя текста. Более подробно маркеры верификации в научном тексте рассмотрены научным коллективом кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (Е.В. Комлевой, Д.В. Мирошниковой, А.Ю. Кобловой) [4; 5].

Проведенное анкетирование студентов 4 и 5 курсов (57 человек), обучающихся бакалавриата, показывает, что ИИ использовали для написания дипломной или курсовой работы, научной статьи или отчета по научно-исследовательской практике 84,2% обучающихся, из которых 59,6% указали научную статью, а 54,4 % – отчет по практике как основной текст, к которому они применяли ИИ (данные представлены на рис. 1).



Рис.1. Данные опроса обучающихся 4-5 курсов

Исходя из полученных результатов опроса, стоит отметить, что процент обучающихся, применявших ИИ в работе достаточно высок, а из общего числа использовавших ИИ студентов 43,9% обучающихся генерировали некоторые части текста в случае затруднения с формулированием некоторых предложений, 28,1% – генерировали полный текст научной работы, 26,3% генерировали части текста, затем соединяли в единый, и 24,6% генерировали лишь некоторые предложения. В то же время определенная часть студентов отметили так же и техническую работу над текстом посредством ИИ – 36,8% обучающихся подбирали список литературы, 35,1% анализировали большой объем полученных данных. Кроме того, 15,8% обучающихся отметили, что использовали нейросеть для поднятия его оригинальности, из них 10,5% – неудачно, так как система антиплагиат обнаруживала вмешательство ИИ. Следует отметить, что на вопрос «Использовали ли вы хотя бы раз в жизни ИИ для учебы (не только для написания научной работы)?» 96,5% обучающихся ответили положительно (55 из 57 человек), из них 85,9% от общего числа респондентов (49 чел) уточнили, что скрывают от преподавателей факт использования ИИ.

Согласно данным масштабного исследования ВШИ Яндекс.Образование «Искусственный интеллект и образование: возможности, практики и будущее» [3], опубликованном в открытом доступе, на сегодняшний день регламентированная практика применения ИИ в образовательном пространстве ведущих мировых университетов (российский НИУ ВШЭ и ИТМО, британских университетов группы Russel, университетов Северной и Южной Америки, Европы, Азии и Австралии) носит системный характер. Политика данных вузов допускает этичное использование ИИ в исследовательских работах в определенных нормативно зафиксированных рамках, однако представленные университеты одновременно работают над повышением ИИ-грамотности среди студентов и сотрудников и применяют меры для обеспечения экологичного использования ресурсов и возможностей ИИ в науке.

Поскольку в задачи данной статьи не входит рассмотрение правовых и этических вопросов применения ИИ, то обратимся непосредственно к поиску лингвистических маркеров, свидетельствующих о следах присутствия искусственно сгенерированного текста в научной работе. Для этого нами были сгенерированы три научные статьи на тему «Перцепция в лексике английского языка» при помощи трех нейросетей: ChatGPT mini (с минимальным ресурсом), DeepSeek-V3.1 – Thinking и Яндекс Алиса. Тема статьи выбрана неслучайно – данный вопрос лежит в исследовательском поле автора настоящей работы, поэтому нам достаточно легко было оценить содержательную сторону сгенерированного текста. Во всех трех нейросетях был использован одинаковый промпт: «Напиши научную статью по проблеме перцепции в лексике английского языка».

Первый признак, свидетельствующий о написании статьи ИИ во всех трех вариантах – структурная «раздробленность» текста, он структурирован и сильно разграничен подпунктами, каждый из которых носит свое название. Поскольку для текстов настоящих исследовательских статей в российском научном пространстве зачастую не характерна такая усложненная архитектура, это становится наиболее ярким и очевидным показателем сгенерированности «научного» текста. Особенно данный признак отмечается в статье, сгенерированной нейросетью Яндекс.Алиса.

В студенческих работах обучающихся 4-5 курсов обозначенный признак не отмечается, так как они имеют определенный опыт написания исследовательских работ и подвергают свой текст ручному редактированию. Однако, такое явление встречается у обучающихся младших курсов, использующих ИИ для написания своих первых научных статей, и это связано с отсутствием у них опыта научной деятельности и знания эталона и норм оформления научных работ, поэтому встречаются случаи, когда студент не подозревает, что написанная ИИ статья видна невооруженным взглядом.

Вторым признаком, отмечаемым также непосредственно студентами и сотрудниками, являющимися научными руководителями исследовательскими работами обучающихся, становится наличие так называемой «воды» в тексте, выраженной в чрезмерном обилии предложений, содержательно выражающих одну и ту же мысль, но конструктивно отличающимися друг от друга. Наряду с этим отмечается отсутствие «конкретики» в исследовании, четкого описания хода экспериментальной работы (если таковая имеется), происхождения якобы полученных данных, а интерпретация и анализ носят общий характер без новизны авторских выводов.

Третьим признаком становятся стилистические особенности сгенерированного текста. Нами было отмечено, что использование научного стиля текста ИИ зависит от алгоритма конкретной нейросети. Так, например, ChatGPT mini практически не стилизует текст под научный стиль: *«Значение слова не статично. Оно может изменяться в зависимости от контекста. Например, слово «bank» может означать «банк» с финансовой точки зрения или «берег» реки в другом контексте»*. В данном примере наблюдается синтаксическая «дробленность» текста: использование коротких предложений, не характерных научному стилю. В свою очередь более сложный алгоритм нейросети DeepSeek-V3.1 – Thinking демонстрирует достаточно уверенное владение научным стилем: *«Исследования (вслед за А. Вежбицкой и другими лингвистами) подтверждают существование когнитивной иерархии модальностей. «Зрение» занимает доминирующую позицию, что отражается в частоте употребления соответствующей лексики, ее семантическом богатстве и роли в процессах концептуализации»*. В данном примере наблюдается синтаксически сложное предложение, характерное научному стилю, что несомненно придает тексту видимую научную «весомость».

Приведем еще несколько примеров, демонстрирующих различие в алгоритмах генерации текстов двух нейросетей.

«Эмоциональное состояние также влияет на перцепцию. Слова, вызывающие положительные или отрицательные эмоции, могут быть восприняты по-разному. Например, слова, ассоциирующиеся с радостью, могут легко запоминаться и восприниматься как более значимые» (ChatGPT mini). В данном примере отсутствует научный стиль повествования, используется лексика, не характерная для научного стиля («по-разному», «легко запоминаться»).

«Через универсальные механизмы метафорического и метонимического переноса слова, обозначающие базовые сенсорные впечатления, становятся основным инструментом для вербализации абстрактных, интеллектуальных и эмоциональных сфер. Изучение перцептивной лексики подтверждает фундаментальный принцип когнитивной лингвистики: язык в своей образующей основе антропоцентричен и строится на проекции физического опыта на мир абстрактных сущностей» (DeepSeek-V3.1 – Thinking). Из примера очевидно использование алгоритмом сложных синтаксических конструкций и обилие научной лексики, что является достаточно показательной характеристикой научного текста. Однако, в проведенном нами анкетировании студентов на предмет использования ИИ для генерации научных работ, встречаются следующие ответы (приведены в неизменном виде): «Слишком роботизированный текст с длинными предложениями, множеством перечислений. понятен, но воспринимается странно», что свидетельствует о том, что и в стилизованном под научный текст может встречаться синтаксическая «перегруженность». Такие предложения видны в студенческих работах, так как они чередуются с текстом, написанным самим студентом и стилистически отличающимся от него. Данный стилистический диссонанс проявляется в том, что на «стыке» абзацев, написанных ИИ и обучающимся, может наблюдаться резкий переход от сложного, перегруженного клише нейросетевого текста к более простому и личному стилю студента. Приведем пример из дипломной работы обучающегося: *«Перечень имплицитных приемов переводит обучение деловой коммуникации в плоскость прагмалингвистики: адресантность, скрытые интенции, способы влияния на адресата рассматриваются как обязательный компонент компетенции. Здесь важнее другое – как влияет неправильное общение на его результат»*. Из примеров очевидно стилистическое отличие второго предложения от первого, что свидетельствует о двойном авторстве в тексте. В ходе беседы с обучающимся – автором дипломной работы, выяснилось, что действительно первое предложение было сгенерировано ИИ, за основу было взято предложение из другого источника, а нейросеть выполнила его перефразирование посредством следующего промпта: «Перефразируй предложение. Подними оригинальность. Пиши как человек научным стилем».

Из приведенных примеров следует, что возможности некоторых генеративных ИИ позволяют создавать научный текст, однако вызывает вопрос непосредственно содержание исследования, из чего следует четвертый немаловажный признак – достоверность содержания нейротекста. Согласно проведенному нами анкетированию 35 из 57 обучающихся (из общего числа ответов на данный вопрос) определяют возможность получения недостоверной информации основным недостатком текста, сгенерированного ИИ. Среди ответов респондентов на вопрос «Какие недочеты в тексте ИИ вы увидели?», мы получили следующие (авторские ответы сохранены): «Иногда несоответствие текста запрашиваемой теме», «Пишет неподтвержденную информацию», «Есть неверные определения, неточные факты».

Наряду с недостоверной информацией ИИ генерирует видимость работы с источниками, однако во всех трех сгенерированных статьях были представлены только зарубежные источники, анализ которых показал, что они только частично соответствуют теме сгенерированного текста, оформлены не по ГОСТу, а в самом тексте отсутствуют прямые ссылки на представленные источники. Их более глубокий анализ показал, что 0 из 3 (ChatGPT mini), 1 из 5 (DeepSeek-V3.1 – Thinking), 2 из 5 (Яндекс.Алиса) могут быть действительно использованы для написания статьи по заданной теме. Уточним, что 2 из 5 источников, представленных Яндекс.Алиса, являются ссылками на British National Corpus (BNC) и Corpus of Contemporary American English (COCA), являющимися корпусами текстов, содержащих образцы письменного и разговорного британского и американского вариантов английского языка из широкого круга источников. В тексте самой сгенерированной статьи указание на них, как и анализ текстов, отсутствуют.

Пятым признаком сгенерированного текста является отсутствие научной новизны исследования. ИИ на сегодняшний день не обладает ни возможностью создания нового достоверного научного знания, ни способностью оригинальной постановки проблемы, поэтому полученный в результате работы нейросети текст является своего рода компиляцией существующих в научном пространстве фактов, переработанных и структурированных согласно заданной теме. Кроме

того, зачастую сгенерированный текст является имитацией научного дискурса, некой «текстовой репрезентацией», насыщенной терминологическим аппаратом и некими логическими связями, но не обладающей подлинностью теоретических выводов. Так, например, в дипломных работах по методике обучения иностранному языку были замечены случаи подмены понятий («методика» вместо «технология», «механизм» вместо «прием» или «метод», «компетентность» вместо «компетенция» и др.). В результате работы нейросети обучающийся получает завершённый «научный» продукт, минуя ключевые этапы работы над исследованием: формулирование гипотезы, постановку цели и задач, критический отбор источников, работу с понятиями и проверку аргументов на внутреннюю непротиворечивость. Особого внимания заслуживает тот факт, что нейросеть, стремясь к «научообразности», может употреблять термины с нарушением понятийных границ или создавать несуществующие терминологические сочетания, которые неопытный студент может не заметить (например, «синергичный подход» вместо корректного названия «синергетический»; «иноязыковой» вместо «иноязычный»).

Отметим, что антропоморфический характер ИИ усиливает эффект доверия к сгенерированному тексту, поскольку нейросеть воспринимается современными обучающимися как субъект, обладающий компетентностью и «пониманием» обсуждаемой проблемы. Это приводит к тому, что студенты все реже верифицируют полученное с помощью ИИ знание, цитаты, источники, допускают некритичное отношение к интерпретации научной информации, и как следствие становятся зависимыми от нейроинструмента при недостаточно развитых навыках академического письма и методологической рефлексии.

Применение ИИ в образовательной практике в области научно-исследовательских работ требует не только разработки регламентов академической добросовестности, но и методического переосмысления целей и форм контроля: акцент должен смещаться с оценки конечного текста на оценку исследовательского процесса (дневники работы, протоколы поиска и отбора источников, обоснование научного аппарата, поэтапная защита). Одновременно необходимо целенаправленное формирование у обучающихся компетенций критической работы с ИИ: навыков проверки фактов, выявления недостоверной информации, а также этического разграничения допустимой помощи нейросети и недопустимой подмены авторства. В противном случае генеративные ИИ могут закрепить практики поверхностного воспроизводства знания, что является особо острой проблемой для гуманитарных дисциплин, ориентированных на развитие рефлексивного мышления и культуры аргументированной авторской позиции.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что использование генеративного ИИ при написании научных работ студентами вуза представляет собой сложный лингвопрагматический феномен, выходящий за рамки проблемы списывания. Обучающийся вступает в диалог с нейросетью, требующий развитых метаязыковых навыков: умения четко формулировать интеллектуальную задачу, задавать контекст и, что важно, критически оценивать полученный результат. Это формирует новый тип «рассеянного» авторства и порождает гибридные тексты со специфическими лингвистическими маркерами, некоторые из которых были рассмотрены в настоящей статье.

Список литературы:

1. Андреева С. Л. Гуманитарные исследования: старые и новые научные парадигмы // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2018. – №1. – С. 98-107.
2. Байбурин, А.К., Березкин, Ю.Е., Бойцова, О.Ю., Громов, А.В., Ковалева, Н., Коваленко, К.И., Москвитина (сиим), А.Ю., Соколов, Е.Г., Станулевич, Н.А., Утехин, И.В., Широбоков, И.Г. Форум: искусственный интеллект в социальных и гуманитарных науках // Антропологический форум. – 2024. – №60. – С. 11-68.
3. Искусственный интеллект и высшее образование: возможности, практики и будущее. Доклад Института образования НИУ ВШЭ и Яндекса. Режим доступа: <https://education.yandex.ru/aihighreport>.
4. Коблова, А. Ю. К вопросу о маркерах верификации в научном тексте / А. Ю. Коблова, Д. В. Мирошникова // Материалы XXV Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов в г. Нерюнгри с международным участием, посвященной 80-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.: Материалы конференции, Нерюнгри, 23–25 октября 2025 года. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, 2025. – С. 908-913.
5. Комлева, Е. В. Языковые маркеры достоверности текста научной статьи / Е. В. Комлева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 439-441. – DOI 10.24412/1991-5497-2025-3112-439-442.

**ЧЕЛОВЕК ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОДЕЖДЫ: ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ
ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Мякишин К. А., Подосенова А. С.
Северодвинск, Российская Федерация

Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В.Ломоносова

Аннотация. В статье анализируются английские фразеологические единицы с компонентом «одежда». Рассматриваются их лексико-семантические особенности, этимология и связь с историко-культурным контекстом. На материале словарей и лингвистических исследований выявляется роль данных идиом в характеристике личности, отражении социального статуса и профессиональных маркеров. Результаты анализа могут быть использованы для повышения точности перевода и обогащения межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: фразеология; фразеологическая единица; идиома; компонент «одежда» во фразеологических единицах; английский язык.

В центре внимания человека всегда находится он сам, потому люди стремятся описывать окружающий мир по своему образу и подобию. Это имеет огромное влияние на такой раздел лингвистики как фразеология – большинство фразеологизмов так или иначе связаны с деятельностью человека. Но слова в идиомах, как правило, утрачивают свой первоначальный смысл, и порой не обойтись без словаря, чтобы понять значение фразеологизма. А знать их необходимо, потому что они ярко, эффективно и образно передают информацию [2; 3; 5; 6; 7].

Особый интерес представляют фразеологические единицы (далее ФЕ) с компонентом «одежда», так как одежда издавна играет важную роль в жизни человека. Одежда – это не просто предмет быта, а важный элемент культуры, который отражает социальный статус человека, его характер, возраст, поведение. Это делает фразеологизмы с компонентом «одежда» ценным материалом для изучения культурных особенностей и образа жизни народа, его традиций и истории, что, в свою очередь, способствует улучшению межкультурных связей. Актуальность данной статьи заключается в том, что мы достаточно часто можем употреблять в речи различные идиомы, но нам не всегда известна их этимология. Изучение происхождения фразеологических единиц помогает более точно понять их значение и глубже окунуться в культуру изучаемого языка.

Цель данной работы заключается в изучении особенностей английских фразеологических единиц с компонентом «одежда» и определении их роли в описании характеристик личности.

Материал и методы. Теоретической базой исследования являются труды по фразеологии В.В. Виноградова, А.В. Кунина, Н.Н. Амосовой и др. Материалом исследования послужили 168 фразеологических единиц, отобранных методом сплошной выборки из фразеологических словарей Oxford Idioms Dictionary, Cambridge International Dictionary of Idioms, «Большой англо-русский фразеологический словарь» А.В. Кунина, а также словари Longman Pocket Idioms Dictionary и сборник Л. Васильевой «Английские пословицы, поговорки, крылатые выражения». Отбор единиц производился по критерию наличия в составе ФЕ слова-компонента, семантически связанного с понятием «одежда», для которого было выведено следующее рабочее определение: «одежда – это искусственные покровы человеческого тела, которые защищают или украшают его. Соответственно, в широком смысле, это понятие включает обувь, головные уборы, аксессуары». Отталкиваясь от нашего определения, мы произвели выборку фразеологических единиц [1; 5; 6; 7].

Результаты и их обсуждение. Перейдем к примерам, которые мы посчитали одними из самых ярких.

Handle/treat somebody with kid gloves – обращаться с кем-либо бережно и осторожно. На первый взгляд можно подумать, что *kid gloves* – это детские перчатки, а значит, фраза будет означать «относиться к чему-то по-детски». Это, разумеется, будет неверно. Именно поэтому необходимо обратиться к этимологии фразеологизма. *Kid gloves* переводится как «лайковые перчатки», это перчатки из тонкой козьей кожи. (перчатки из тонкой козьей кожи). Такая кожа мягкая и гладкая, что делает её идеальным материалом для работы с предметами (например, столовым серебром) без разования пятен. Именно из неё, например, изготавливали классические белые перчатки, которые носили домашние слуги или те, кто работал с музейными экспонатами [5; 6].

Следующий фразеологизм применяется также для описания того, как кто-то относится к людям. *An iron fist/hand in a velvet glove* – дословно: железный кулак/рука в бархатной перчатке. Так говорят о человеке, который сочетает в себе мягкость, учтивость и доброжелательность и решительность, твердую волю и бескомпромиссность. Идиома не означает, что человек притворяется, она означает, что человек управляет ситуацией, сохраняя при этом хорошие отношения с окружающими. Одна из убедительных теорий происхождения выражения «железный кулак» основана на буквальном толковании его составляющих. В древних и средневековых войнах рыцари и солдаты носили бронированные перчатки или «железные кулаки». Эти защитные накладки не только защищали руку, но и делали удар невероятно мощным и разрушительным. Образ воина, наносящего сильный удар железным кулаком, легко мог стать метафорой непоколебимой силы и контроля. Бархат, являясь мягкой и приятной на ощупь тканью, метафорично описывает смягчение этого удара [5; 6].

А идиома «*A wolf in sheep's clothing*», напротив, обозначает коварного, опасного или злого человека, который притворяется безобидным, добрым или дружелюбным, чтобы скрыть свои истинные намерения. Идиома имеет библейское происхождение, в Евангелии от Матфея, 7:15, Иисус говорит: «Берегитесь лжепророков, которые приходят к вам в овечьей одежде, а внутри суть волки хищные». Также, в одной из басен Эзопа волк надевает овечью шкуру, чтобы проникнуть в стадо овец и напасть на них. Это объясняет наличие в русском языке дословного эквивалента этой идиомы – волк в овечьей шкуре [2; 4].

Еще одно выражение с негативной коннотацией, которое описывает, что кто-то является совсем не тем, кем хочет казаться – *Be all fur coat and no knickers*. Дословно, быть в меховой шубе, но без панталон. Так говорят о ком-то, кто внешне выглядит дорого, роскошно, впечатляюще, но по факту этот человек ничего из себя не представляет, не имеет никакого «содержания» и глубины. Идиома возникла сравнительно недавно, предположительно, в середине двадцатого века [5; 6].

Mutton dresses as lamb – с этим выражением стоит быть аккуратным, так как оно обладает негативной коннотацией. Так в Британии могут сказать о пожилой женщине, которая одевается или ведет себя так, будто она намного моложе, стараясь скрыть свой возраст и выглядит это нелепо. Считается, что фраза возникла в начале девятнадцатого века и приписывается Георгу IV, описывающему даму, пытавшуюся скрыть возраст [5; 6].

В английском языке также существуют идиомы для описания кого-то наоборот слишком юного. *Wearing short pants* – эта идиома описывает кого-то очень молодого и не опытного, имеет негативную коннотацию. Вероятно, фраза основана на ассоциации, что шорты – одежда для детей. *Still in swaddling clothes* – дословный перевод «еще в пеленках» делает значение прозрачным, так говорят о ком-то не опытным. А.В. Кунин предлагает русскую идиому «еще молоко на губах не обсохло» в качестве эквивалента [2].

Стоит обратить внимание на группу фразеологизмов, в которых компонент «одежда» является маркером профессиональной принадлежности. В данном случае функция одежды как социального идентификатора проявляется с наибольшей наглядностью.

Так, фразеологизм *a man of the cloth* имеет значение «священник, духовное лицо». «*A man of the cloth*» первоначально применялся к любому, кто носил униформу на работе. Например, белый пиджак и брюки пекаря назывались «*the baker's cloth*». Но к семнадцатому веку «*a man of the cloth*» стал применяться только к священникам или пасторам. Аналогичное метонимическое переосмысление прослеживается и в глагольной ФЕ *take the cloth*, означающей «принять духовный сан, стать священником». Здесь акт буквального облачения в ритуальную одежду становится символом вступления в новую социальную роль и принятия соответствующих обязанностей [5; 6].

Идиома *wear your hat/have your hat on* восходит к традиции ношения головных уборов в соответствии с профессией. Фразеологизм означает «выполнять свои профессиональные обязанности». Близка по происхождению идиома *wear more than one hat*, что означает работать на нескольких должностях [2; 5; 6].

С развитием индустриального общества и формированием новых классовых и профессиональных страт в английском языке возникли идиомы, основанные на цвете униформы. Фразеологизм *white-collar* («белый воротничок») характеризует работника умственного труда, офисного служащего, так как костюм, а именно белая рубашка, считаются стандартной офисной одеждой. Противопоставленная ему единица *blue-collar* («синий воротничок») обозначает рабочего, занятого физическим трудом, как правило, на производстве или заводе, потому что,

как правило, робы на производствах синего цвета в связи с практичностью. Особого внимания заслуживает гендерно-маркированная идиома *pink-collar*. Термин появился в США в 1970-х годах в контексте феминистского движения. Он обозначает профессии, которые традиционно считаются «женскими» (секретари, медсёстры, стюардессы, воспитатели) и, как правило, характеризуются невысокой оплатой труда и ограниченными карьерными перспективами. Розовый цвет, использованный в данной идиоме, целенаправленно отсылает к гендерному стереотипу о «женственном» цвете [5; 6; 7].

Оскорбительное выражение *cloth ears* используется, когда кто-то плохо слышит или не понимает, что от него требуется. Семантически оно не связано с работой, но интересна его этимология. Оно возникло в конце девятнадцатого – начале двадцатого веков в Северной Англии, когда развитие индустриализации было на пике, и, вероятно, имеет отношение к текстильным фабрикам. На производстве хлопчатобумажной ткани постоянный шум станков и хлопковая пыль ухудшали слух работников. Но есть и более положительный вариант – плюшевые игрушки имеют уши из ткани, которыми они не могут слышать [5; 6].

Далее рассмотрим идиомы, с помощью которых можно описать внешность человека в прямом смысле, оценить его образ.

Dressed to kill это неформальное выражение, означающее, что кто-то одет шикарно, модно. Когда кто-то *dressed to kill*, он приковывает к себе взгляды, вызывает восхищение. Буквально, «сражает на повал» своим образом [5; 6].

Be dressed up to the nine является близким по значению к идиоме *dressed to kill*, означает быть одетым в очень модную, изысканную или элегантную одежду, как правило, для особого случая, выглядя при этом безупречно. Современное неформальное английское выражение «*dressed to the nines*», по-видимому, изначально было просто «*to the nines*» (до совершенства). Впервые оно появилось в Оксфордском словаре в таком виде в начале 1700-х годов и пришло из Шотландии, где часто цитировалось в поэзии. «*To the nines*», предположительно, связано с Девятью Достойными, это персонификация идеалов рыцарства и вооружённой добродетели в средневековой христианской, а именно католической традиции. Девять человек, избранных в качестве образа для подражания всем европейским дворянам, которые обязались с оружием в руках стоять за веру. Еще одна версия предполагает, что «*to the nines*» имеет отсылку к девяти музам – девяти дочерям Зевса и Мнемосины, которые считались покровительницами наук, искусства и вдохновения и воспринимались как символ совершенства [5; 6].

Зачастую идиомы с компонентом «одежда» характеризуют человека с точки зрения его материального положения, и это вполне закономерно. На протяжении столетий одежда служила одним из главных внешних маркеров богатства и социального статуса. Качество ткани, фасон, наличие аксессуаров – все это позволяло с первого взгляда определить, к какому сословию принадлежит человек.

Ярким примером тому служит выражение *a silk stocking* – «шелковый чулок». Так говорят о роскошно одетом человеке, богаче, аристократе. Шелк во все времена был и остается дорогой тканью, доступной далеко не каждому. Позволить себе чулки из шелка, а не из грубой шерсти или хлопка, мог только очень состоятельный человек, поэтому данная деталь гардероба стала метонимическим обозначением высокого материального и социального положения.

Еще одна дорогая ткань – это бархат. Выражение *on velvet* означает «процветающий, живущий в роскоши и комфорте». Бархат, как и шелк, исторически был дорогим и статусным материалом. Метафора жизни «на бархате» рисует образ человека, который может позволить себе самое мягкое и приятное, чье существование лишено острых углов и шероховатостей. Это идиома о спокойной, обеспеченной жизни, где материальные проблемы отступают на второй план [2; 5; 6].

Прямую противоположность этому образу представляет идиома *down at heels*. Дословно она переводится как «со стоптанными каблуками» и описывает человека, который бедно, нищенски или неряшливо одет, а в более широком смысле – того, кто переживает тяжелые времена и находится в плачевном финансовом состоянии. Стоптанные, изношенные каблуки – верный признак того, что у владельца обуви давно нет средств на ее замену или он настолько опустился, что перестал следить за собой. Образ здесь строится на конкретном, физически наблюдаемом признаке бедности, который переносится на общую характеристику человека или даже его дела [2; 5; 6].

Помимо прямой констатации богатства или бедности, существуют идиомы, которые дают практические советы или описывают стратегии финансового поведения. К ним относится старая

английская пословица *cut your coat according to your cloth*. Дословный ее смысл – «крой пальто в соответствии с имеющейся тканью». В те времена, когда одежду не покупали в готовом виде, а шили на заказ у портного, количество ткани было ключевым фактором. Если ты неправильно рассчитал раскрой и попытался выкроить слишком просторное пальто из недостаточного отреза, ты рисковал испортить весь материал. В переносном смысле эта пословица означает «живи по средствам, соизмеряй свои желания и амбиции с реальными возможностями». Это проверенный веками совет проявлять финансовое благоразумие и не влезать в долги ради показной роскоши [1; 2].

Схожую идею выражает идиома *tighten your belt* – «затянуть пояс потуже». Это выражение возникло во время Великой депрессии. Великая депрессия началась в Америке в 1920-х годах после обвала фондового рынка 24 октября 1929 года. Люди не могли купить себе еду и были вынуждены голодать, из-за чего они худели, а одежда становилась велика, и, чтобы брюки не спадали, приходится туго затягивать ремень. Соответственно, в переносном смысле это выражение означает «начать экономить, урезать расходы, жить более скромно из-за нехватки денег» [5; 6; 7].

Также есть некоторые фразеологизмы, связанные с одеждой, с помощью которых можно описать умственные способности человека.

As bright as a button означает «очень сообразительный, умный, смывлённый». Считается, что фраза пошла от отполированных до блеска латунных пуговиц на старой британской военной униформе, которые выделялись и блестели. Оно основано на игре слов: «bright» означает как блестящий, так и умный, сообразительный [2].

A blue stocking – это ироничное, часто пренебрежительное прозвище женщины, которая чрезмерно увлекается наукой или литературой, игнорируя при этом традиционные женские обязанности, домашний уют и внешнюю привлекательность. Выражение родилось в Англии в 1760-х годах в салоне писательницы Элизабет Монтегю. По одной из версий, самым активным и видным членом этого кружка был учёный-ботаник, писатель и переводчик Бенджамин Стиллингфлит, который всегда носил синие шерстяные чулки вместо предписанных этикетом чёрных шёлковых. Если Стиллингфлит пропускал встречу, дамы говорили, что без синих чулок беседа идет плохо. По этой версии прозвище «синий чулок» первым получил мужчина, а сам кружок стали иронически называть «Обществом синего чулка». По другой версии кружку леди Монтегю имя «синие чулки» дал адмирал Эдвард Боскауэн, мужем одной из наиболее восторженных участниц кружка. Он грубо отзывался об интеллектуальных занятиях своей жены и насмешливо называл заседания кружка встречами «Общества синих чулок», считая, что занятия наукой не женское дело. Выражение стало в Англии нарицательным после того, как поэт Джордж Гордон Байрон написал на салон леди Монтегю сатиру и назвал её «*The Blues*». Позднее «синим чулком» стали называть любых женщин, которые интересовались литературой и наукой, пренебрегая домом и семьёй. В современном английском языке выражение часто используется с ироничным оттенком [2; 5; 6].

Есть идиомы с компонентом «одежда», которые уходят корнями намного глубже в историю. Особенно богатый материал в этом отношении предоставляет эпоха средневекового рыцарства, оставившая заметный след во фразеологическом фонде английского языка.

Throw down the gauntlet означает бросить вызов, начать спор или открыто выразить несогласие. Выражение происходит от средневековой рыцарской традиции, означая формальный вызов на дуэль или поединок. Когда один рыцарь хотел вызвать другого на бой для разрешения спора или защиты своей чести, он демонстративно бросал свою тяжелую латную перчатку (gauntlet) на землю к ногам противника. Соответственно, если противник наклонялся и поднимал эту перчатку, это означало, что вызов принят и поединок состоится. Именно от этого жеста родилось и другое, тесно связанное с первым выражение – *take up the glove*, где *gauntlet* уже изменено на более близкое нашему времени *glove*. Фразеологизм переводится как «принять вызов». Сегодня оно используется метафорически, когда кто-то соглашается взяться за сложную, почти непосильную задачу, принять предложение посоревноваться или вступить в принципиальную дискуссию [5; 6].

Еще одна идиома, связанная с рыцарями это *wear your heart on your sleeve*. В Средние века рыцари во время турниров часто носили на рукаве знак благосклонности дамы – платок, ленту, что символизировало их преданность и открытую демонстрацию чувств. Так, этот фразеологизм означает «открыто проявлять свои эмоции, не скрывая чувств» [2; 5; 6].

И напоследок еще одна идиома, которая не встречалась нам до этого исследования, но показалась достаточно интересной для рассмотрения. *The little gentleman in the velvet coat* – это иносказательное выражение, означающее крота. Небольшая предыстория: В 18 веке в Англии возникло политическое движение якобиты. Они хотели вернуть на престол короля

Якова Стюарта. По легенде лошадь Вильгельма III, свергнувшего Якова, споткнулась об холмик, который вырыл крот, в результате Вильгельм умер, а якобиты пили за здоровье крота [2; 5; 6].

Заключение. Итак, фразеологизмы с компонентом «одежда» в английском языке играют важную роль в описании личности человека. Они отражают не только внешние характеристики, но и внутренние качества, социальный статус и культурные особенности. Изучение таких выражений помогает глубже понять язык, историю и традиции народа, а также делает речь более яркой и выразительной.

Список литературы

1. Васильева, Л. В. Краткость — душа остроумия. Английские пословицы, поговорки, крылатые выражения / Л. В. Васильева. — М.: ЗАО Центрполиграф, 2004. — 350 с.
2. Кунин, А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. 4-е изд., перераб. и доп. / А. В. Кунин. — М.: Русский язык, 1984. — 944 с.
3. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка: учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., перераб. / А. В. Кунин. — М.: Высшая школа; Дубна: Феникс, 1996. — 381 с.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М.: Азбуковник, 2000. — 940 с.
5. The Oxford Dictionary of Idioms. — Oxford: Oxford University Press, 2004. — 323 p.
6. Cambridge International Dictionary of Idioms. — UK, Cambridge: Cambridge University Press, 1999. — 587 p.
7. Longman Pocket Idioms Dictionary. — United Kingdom: Pearson Education Ltd., 2001. — 297 p.

HUMAN THROUGH THE PRISM OF WARDROBE: SEMANTIC CHARACTERISTICS OF PERSONALITY IN ENGLISH IDIOMS WITH THE "CLOTHING" COMPONENT

*Myakshin K. A., Podosenova A. S.
Severodvinsk, Russia*

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov

Abstract. The article analyzes English phraseological units with the component «*clothing*». It examines their lexico-semantic features, etymology, and connection to the historical and cultural context. Based on dictionaries and linguistic research, the study reveals the role of these idioms in characterizing personality, reflecting social status, and indicating professional markers. The results of the analysis can be used to improve translation accuracy and enrich intercultural communication.

Keywords: phraseology; phraseological unit; idiom; "clothing" component in phraseological units; the English language.

УДК 371

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ БЕЛАРУСИ

Оленюк Г. А.

Белыничи, Республика Беларусь

ГУО «Средняя школа №1 г. Белыничи имени Н.И. Пашковского»

Аннотация. В данной статье проанализирован материал, раскрывающий общие черты и специфику положения русского языка в Республике Беларусь, роль русского языка в жизни страны и общества.

Ключевые слова: русский язык; белорусский язык; положение языка; языковая политика; национальный язык.

Русский язык занимает уникальное положение в современной Беларуси, являясь не просто средством межнационального общения, но и одним из двух государственных языков наряду с белорусским. Его роль в жизни белорусского общества настолько значительна, что определение его статуса и функций выходит за рамки лингвистической проблематики, затрагивая вопросы национальной идентичности, культурной политики и геополитических ориентиров. Данная статья посвящена комплексному анализу роли русского языка в современной Беларуси, учитывая его статус государственного наряду с белорусским. В работе рассматриваются исторические предпосылки его распространения, анализируется нынешний правовой статус, исследуется место в системе образования, науки, культуры и средств массовой информации. Целью

исследования является выявление основных факторов, определяющих доминирующее положение русского языка в различных сферах жизни белорусского государства, а также оценка его влияния на развитие белорусского языка и национальной культуры.

Актуальность данной темы обусловлена как историческими и культурными предпосылками, так и современными тенденциями в языковой политике страны. Русский язык занимает особое, многогранное и, безусловно, ключевое место в жизни современной Беларуси. Его роль выходит далеко за рамки простого средства коммуникации, проникая во все сферы общественной жизни, формируя культурный ландшафт и являясь неотъемлемой частью национальной идентичности.

Материал и методы. В процессе проведения исследования использовались следующие методы: анализ методической литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение передового педагогического опыта, анкетирование, педагогическое наблюдение.

Результаты и их обсуждение. Распространение русского языка на территории современной Беларуси имеет глубокие исторические корни. Начиная с XVIII века, после разделов Речи Посполитой и вхождения белорусских земель в состав Российской империи, начался длительный процесс языковой ассимиляции. Российская имперская политика была направлена на унификацию управления и культуры, что выражалось в вытеснении польского языка и местных диалектов из официального делопроизводства и образования. В XIX веке, после подавления восстаний 1830–1831 и 1863–1864 годов, русификация усилилась: белорусский язык был объявлен «наречием» русского, его использование в печати и школе строго ограничивалось. В советский период политика в отношении языка была двойственной. С одной стороны, в 1920-е годы проводилась белорусизация, способствовавшая развитию белорусского языка. С другой стороны, укрепление единого народнохозяйственного комплекса, миграционные процессы и унификация образования привели к тому, что русский язык стал основным языком межнационального общения и индустриализации. После Великой Отечественной войны и вплоть до распада СССР русский язык фактически доминировал во всех сферах: от науки и техники до повседневного общения, особенно в городах. Таким образом, к моменту обретения независимости в 1991 году русский язык имел в Беларуси прочные позиции, которые не могла поколебать кратковременная политика белорусизации начала 1990-х годов. Эти исторические процессы заложили основу для современной языковой ситуации, где русский язык воспринимается большинством населения как привычное и функционально необходимое средство коммуникации.

В соответствии с общенациональным референдумом 1995 года и законом «О языках в Республике Беларусь» русский язык (наряду с белорусским языком) получил государственный статус. В соответствии с Конституцией Республики Беларусь «государственными языками Республики Беларусь являются белорусский и русский языки. Республика Беларусь обеспечивает всестороннее развитие и функционирование белорусского и русского языков в сферах общественной жизни. Государственные органы и другие организации в соответствии с законодательством создают гражданам необходимые условия для изучения белорусского и русского языков и совершенного владения ими» [1].

Хотелось бы подчеркнуть, что русский язык в Беларуси имеет статус государственного языка по естественным причинам культурно-исторического порядка, а не в силу братского и дружественного отношения к русским. Важно отметить, что для нас, белорусов, и русский, и белорусский языки являются родными и в своём развитии дополняют друг друга. И фактор двуязычия является важным стабилизирующим условием для поступательного развития Беларуси. Каждый белорус понимает, знает, владеет и свободно может изъясняться как на белорусском, так и на русском языках. Сегодня русский язык чрезвычайно востребован в нашей республике. Его можно слышать повсеместно – как в крупных городах, так и в небольших населенных пунктах.

Белорусы легко воспринимают русскую культуру и менталитет, и язык является неотъемлемой частью этого процесса. Русский язык является для белорусов не просто государственным языком, а одним из основных и родных.

Следует подчеркнуть, что исторически русские и белорусы не поднимали вопросов в отношении национальности, все считались одной дружной семьей, тесными семейными узами связана почти каждая семья. Белорусы высоко оценивают русский язык, который характеризуется достаточно развитой языковой системой. Кроме того, социальная потребность в русском языке как носителе науки, культуры, образования является достаточно высокой.

Надо сказать, что в какой-то степени русский язык доминирует над белорусским во многих сферах. В Беларуси в сфере образования русский язык по-прежнему имеет ведущий статус. Основная масса учреждений образования проводит обучение и воспитание обучающихся на русском языке.

Одним из предметов, по которым проводится тестирование для поступления в вузы, является на выбор русский или белорусский языки. Наблюдается тенденция к росту численности выпускников школ, которые на тестировании выбирают русский.

Стоит обратить внимание, в сфере культуры русский язык также сохраняет высокую востребованность как один из ключевых носителей общемировой культуры и искусства. Его активно используют библиотеки, музеи, клубы. В нашей республике издается значительное количество книг и брошюр на русском языке.

Русский язык широко представлен в средствах массовой информации. Белорусские газеты часто публикуют в своих номерах материалы одновременно на русском и белорусском языках. Русский язык используется в рекламе, на совещаниях, заседаниях и съездах. Многие белорусские писатели и поэты пишут на русском языке.

Большинство театров Беларуси являются русскоязычными. В официальной сфере языками делопроизводства и документации, а также языками взаимоотношений государственных органов, органов местного управления и самоуправления, предприятий, учреждений, организаций и общественных объединений являются белорусский или русский языки.

Важно отметить, что русский язык и белорусский язык имеют юридически равноправный статус. В официальной сфере использование русского языка более распространено. Судопроизводство в Беларуси полностью русскоязычное, делопроизводство на белорусском языке почти отсутствует. Более того, в деловых кругах, а также в финансовой и банковской системах преобладает русский язык.

Несмотря на то, что большинство населения считают своим родным белорусский язык, они тем не менее признают, что в жизни чаще пользуются русским языком. Что касается сельской местности, то там вообще говорят на трасянке – смеси русского языка с местными белорусскими говорами. В сельской местности распространен феномен "трасянки" – смешанной речи, что подчеркивает сложность и многогранность языковой ситуации в стране. Это явление, хотя и может вызывать дискуссии, свидетельствует о живом и динамичном характере языкового взаимодействия, где границы между языками порой размываются под влиянием повседневного общения и культурных контактов. Трасянка, будучи продуктом естественного языкового процесса, отражает стремление людей к максимальной коммуникативной эффективности, используя при этом элементы обоих государственных языков.

Важно понимать, что такое положение дел не является результатом принуждения или дискриминации. Скорее, это отражение исторически сложившихся тенденций, а также прагматических соображений. Русский язык, благодаря своему широкому распространению в постсоветском пространстве и статусу языка международного общения, остается мощным инструментом для получения информации, доступа к глобальным знаниям и участия в международной деятельности. Для многих белорусов владение русским языком открывает дополнительные возможности как в профессиональной, так и в личной жизни.

В то же время, государство продолжает прилагать усилия для поддержки и развития белорусского языка. Создаются условия для его изучения в школах и университетах, проводятся культурные мероприятия, направленные на популяризацию белорусского языка и литературы. Важно, чтобы эти усилия были последовательными и эффективными, способствуя сохранению языкового многообразия и культурного наследия Беларуси.

Объективно говоря, в Беларуси на русском языке разговаривает подавляющее большинство населения. Когда два языка, существующие в государстве, имеют равный статус, то никакого противоречия нет. Государство создаёт условия для развития обоих языков, чтобы они не испытывали ущемления. А каждый человек сам выбирает, на каком языке ему разговаривать или читать литературу, средства массовой информации.

Необходимо отметить, что русский язык – важнейший язык общения в рамках интеграционных процессов на постсоветском пространстве. Поэтому можно сказать, что наличие в Республике Беларусь двух государственных языков – это большое достижение страны.

Важно понимать, что такое двуязычие не является источником конфликтов, а, напротив, способствует укреплению национальной идентичности и открытости к диалогу с другими куль-

турами. Русский язык, будучи одним из государственных, продолжает выполнять свою роль связующего звена в широком культурном и информационном пространстве, обогащая при этом и само белорусское языковое поле. Его присутствие в образовании, науке, культуре и повседневной жизни является естественным следствием исторических связей и современных реалий.

Результаты изучения демонстрируют, что русский язык в Беларуси, будучи государственным, обладает широким распространением и высокой востребованностью. Его статус обусловлен не только законодательными нормами, но и естественными культурно-историческими связями. Русский язык воспринимается белорусами как родной, дополняющий белорусский и являющийся важным фактором двуязычия, способствующим развитию страны.

Несмотря на юридическое равноправие русского и белорусского языков, в официальной сфере, судопроизводстве, делопроизводстве, а также в финансовой и банковской системах преобладает русский язык. Это отражает сложившуюся языковую практику и социальные потребности.

Из вышесказанного следует, что русский язык в качестве одного из двух государственных языков по-прежнему играет важную роль в сферах образования, науки и техники, культуры, средства массовой информации, делопроизводства и бытового общения. Белорусское общество демонстрирует пример гармоничного сосуществования двух государственных языков, где каждый из них находит свое место и выполняет важные функции, способствуя общему развитию страны и благополучию ее граждан. Это уникальное положение, когда два языка не конкурируют, а взаимно дополняют друг друга, является ценным ресурсом для Беларуси, открывающим широкие перспективы для дальнейшего роста и укрепления ее позиций на международной арене.

Несмотря на глобальные тенденции, русский язык в Беларуси обладает прочным фундаментом, который обеспечивает его устойчивость. Его статус государственного языка, широкое распространение и глубокая интеграция во все сферы жизни гарантируют его дальнейшее активное использование. Вызовы, связанные с доминированием английского языка в международном общении, скорее всего, будут стимулировать дальнейшее развитие русского языка как инструмента для сохранения национальной специфики и укрепления связей с русскоязычным миром, а не приведут к его угасанию.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что русский язык в Республике Беларусь занимает прочное положение как государственный, так и, по сути, родной язык для значительной части населения. Его широкое распространение и активное использование в различных сферах общественной жизни, несмотря на определенное доминирование в некоторых областях, свидетельствует о его неотъемлемой роли в культурном и социальном ландшафте страны. Фактор двуязычия, где русский и белорусский языки гармонично сосуществуют и дополняют друг друга, является важным стабилизирующим элементом для поступательного развития Беларуси.

Таким образом, русский язык в современной Беларуси – это не статичный элемент, а динамичная сила, которая продолжает играть ключевую роль в формировании общества, культуры и идентичности. Его будущее видится в дальнейшем гармоничном сосуществовании с белорусским языком, в укреплении его позиций как языка межнационального общения и как инструмента для доступа к знаниям и культурным ценностям, что в конечном итоге способствует устойчивому развитию и процветанию страны.

Список литературы

1. ЗАКОН РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ 14 января 2022 г. № 154-З Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании Принят Палатой представителей 21 декабря 2021 г. Одобрен Советом Республики 22 декабря 2021 г.

THE ROLE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN MODERN BELARUS

*Olenyuk G. A.
Belynichi, Republic of Belarus
Secondary School No. 1 in Belynichi
named after N.I. Pashkovsky*

Summary. This article analyzes the material that reveals the general features and specifics of the position of the Russian language in the Republic of Belarus, as well as the role of the Russian language in the life of the country and society.

Keywords: Russian language; Belarusian language; language situation; language policy; national language.

Osipova O. P.
Vitebsk, the Republic of Belarus
VSU named after P. M. Masharov

Summary. *The article examines the relevance of employing mobile technologies in teaching English as a foreign language. The study investigates pedagogical approaches to mobile-assisted language learning and evaluates the benefits and drawbacks of their application in the classroom.*

Key words: *mobile technologies; smartphone; application; foreign language; education.*

Introduction. In the era of global digitalization, the traditional landscape of education is undergoing a profound transformation. The rapid advancement of information and communication technologies has paved the way for innovative pedagogical approaches, among which mobile-assisted language learning has emerged as one of the most promising fields. Today, mobile devices are no longer viewed merely as communication tools or sources of entertainment; they have become powerful educational instruments that provide learners with ubiquitous access to authentic linguistic resources.

The relevance of integrating mobile technologies into English as a foreign language (EFL) instruction is driven by the need for more flexible, personalized, and interactive learning environments. Unlike traditional classroom settings, mobile technologies allow for a “seamless” learning experience, bridging the gap between formal education and informal daily practice. However, despite the widespread availability of smartphones and tablets, the systematic implementation of these tools in the educational process remains a complex challenge for many educators.

This article aims to investigate the methodology of using mobile technologies in the EFL classroom. It explores the diverse range of techniques available to modern teachers, evaluates the practical benefits of mobile integration – such as increased student motivation and enhanced autonomy – and addresses the potential drawbacks and technical limitations that may arise. By analyzing both the pedagogical potential and the practical constraints, this study seeks to provide a comprehensive overview of how mobile technologies can be effectively harnessed to improve the quality of foreign language acquisition.

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 mobile technologies for teaching students. The main methods used were the methods of analysis and synthesis and the method of deduction.

Findings and their discussion. “The term ‘mobile technology’ refers to any device that is designed to provide access to information in any location, or while on the move. Specifically, this would include, but not be limited to mobile phones, personal digital assistants (PDA), tablet computers and laptops” [1, p. 214].

The expanding use of computers and the internet in education has led to the development of educational services not only for computers but also for mobile devices. Mobile technology enables students and instructors to access these services anytime and anywhere, which is one of the main advantages of the wireless medium. Learners can control their own learning schedule more than ever before, thanks to the shift from desktop to wireless educational services [2].

As a branch of mobile education, Mobile-Assisted Language Learning (MALL) traces its roots to the 1980s. During this period, L. I. Twarog and M. Pereszlenyi-Pinter pioneered the use of telephones for remote language instruction to offer students guidance and feedback. This methodology evolved directly from the conceptual framework of Computer-Assisted Language Learning (CALL). Currently, the significance of MALL is emphasized by several key factors. Firstly, mobile hardware is becoming increasingly powerful, affordable, and widely adopted. Secondly, the market sees a continuous influx of IT solutions – including applications and digital platforms – that revolutionize instructional design. Thirdly, since “digital natives” perceive virtual environments as being as natural as traditional classrooms, embedding mobile tools into assessment systems proves highly effective and seamless.

Furthermore, scholars have identified a more specific paradigm known as Smartphone-Assisted Language Learning (SPALL). Among various portable technologies, such as wireless notebooks, media players, PDAs, and electronic dictionaries, smartphones remain the primary focus for educators. This preference stems from the ability of educational institutions and teachers to upgrade the technical

framework of language training. Consequently, they can deliver highly personalized and interactive language courses without incurring extra expenses, while simultaneously boosting speaking practice.

Current academic discussions regarding the utilization of mobile devices in educational environments typically focus on device capabilities, learner skills and behavioral attitudes, as well as environmental opportunities and constraints. Let us examine the principal directions in research concerning the development of mobile-assisted foreign language learning.

The following types of mobile interactive services and applications are identified [3]: general-purpose (e.g., Duolingo, Lingualo); those designed for the formation and development of lexical skills (Easy ten, Upmind, Memrise, Quizlet, etc.), grammatical skills (English Phrasal Verbs, Flip and Learn, Color Verbs, etc.), and foreign language communicative abilities (Urban Dictionary, Genius, Smigin Travel, etc.); resources for hosting videos and their corresponding custom-designed tasks (FluentU, TED, YouTube, etc.); mobile dictionaries (ABBY Lingvo Dictionaries, SlovoEd, Multitran, etc.); and automated translators (Word Lens, Google Translate, iTranslate, etc.).

Mobile technologies can address the following objectives in the organization of the foreign language educational process: feedback and assessment (messaging, social networks, learning management systems, student polling and testing systems); facilitating rapid access to learning materials (mobile reference applications); and the visualization of educational content (multimedia mobile applications). In general, mobile technologies are capable of fulfilling the following didactic functions: the accumulation, storage, exchange, and visualization of information; rapid feedback and monitoring of the learning process; individualization of the learning process; the development of information literacy skills (searching, selecting, evaluating, and interpreting); the implementation of collaborative learning methods; and the development of various types of speech activities.

The variety of mobile learning technologies inevitably brings the issue of their effectiveness to the forefront. The prospects for implementing mobile technologies into the foreign language learning process are inherently linked to the development of instructors' ICT competence. This competence is directly associated with digital literacy, which determines the readiness of teachers for the development of digital education and is comprised of assessments of the development of information, computer, and communication literacy, as well as media literacy and attitudes toward technological innovations. The advancement of a teacher's ICT competencies serves as a fundamental prerequisite for the successful integration of emerging technologies into the educational process. Researchers conceptualize this phenomenon in various ways, distinguishing such types of literacy as textual, hypertextual, visual, multimedia, gaming, and mobile literacy, among others [4, p. 108]. Specifically, mobile competence encompasses the knowledge, skills, and abilities required for the effective integration of mobile technologies into a foreign language course.

The integration of Mobile-Assisted Language Learning into the university curriculum has transformed the pedagogical landscape of teaching English as a foreign language. While traditional classroom settings often struggle with limited engagement and rigid structures, mobile technologies offer a dynamic alternative that aligns with the digital habits of modern students. However, the transition to mobile-centric instruction is not without its complexities, requiring a balanced analysis of its functional benefits and inherent drawbacks.

The primary advantage of mobile technologies lies in their ability to foster ubiquitous learning. Unlike the traditional desktop-based Computer-Assisted Language Learning (CALL), MALL allows students to engage with English materials regardless of time and location. This "anytime, anywhere" access encourages micro-learning – short, frequent bursts of study that are often more effective for vocabulary acquisition and retention than long, infrequent sessions. For university students juggling complex schedules, the ability to practice syntax on a commuting app or listen to podcasts between lectures significantly increases the total "time on task."

Furthermore, mobile devices significantly enhance student autonomy and personalization. Standardized textbooks often fail to meet the diverse proficiency levels found in a single university cohort. Mobile applications (such as Duolingo, Memrise, or Quizlet) and AI-driven platforms allow for adaptive learning paths where the difficulty level adjusts based on the learner's performance. This creates a low-stakes environment that reduces "foreign language anxiety" – a psychological barrier identified by some specialists as a major deterrent to oral proficiency. In a mobile interface, the fear of peer judgment is minimized, allowing students to experiment with phonetics and grammar at their own pace.

From a communicative perspective, mobile technologies bridge the gap between the classroom and the authentic linguistic environment. Through social media, messaging apps (WhatsApp, Telegram), and tandem learning platforms, students can interact with native speakers in real-time. This exposure to “living language” – slang, idioms, and cultural nuances – provides a level of pragmatic competence that is rarely achievable through formal instruction alone. The multimedia capabilities of smartphones also facilitate the multimodal representation of content, catering to visual, auditory, and kinesthetic learning styles simultaneously.

Despite these affordances, the implementation of mobile technologies in a university setting faces significant hurdles, most notably the issue of digital distraction. The multi-functional nature of smartphones means that a device used for a language exercise is also a portal to social media, games, and personal notifications. Research suggests that the cognitive load required to switch between a learning task and a non-academic notification can severely impair deep processing and memory consolidation. Without strict self-regulation skills, which many undergraduate students are still developing, the mobile device may become a hindrance rather than a catalyst for learning.

Another critical concern is the “Digital Divide” and technological inequality. While it is often assumed that all university students possess high-end smartphones and stable internet access, this is not always the case, particularly in developing regions or among lower socioeconomic groups. Requiring specific apps or high-bandwidth video content can inadvertently marginalize certain students, creating an uneven playing field. Moreover, the lack of standardized technical support for various operating systems (iOS vs. Android) can lead to instructional delays and frustration for both students and faculty.

Furthermore, there is the pedagogical risk of content fragmentation. Mobile apps often prioritize gamification and isolated lexical units over complex discourse and critical thinking. While a student may excel at matching words to pictures on a screen, they may still struggle to construct a coherent academic essay or engage in a nuanced debate – skills that are essential for university-level English. The “snack-culture” of mobile learning can lead to a superficial understanding of the language if not carefully integrated with traditional, comprehensive instruction.

Lastly, the eroding boundaries between formal and informal learning can lead to “academic burnout.” When students feel the pressure to be “always on” and responsive to mobile assignments outside of university hours, the distinction between study time and rest becomes blurred. For educators, this also poses a challenge in terms of workload, as the expectation for instant feedback in a mobile-connected world can become unsustainable.

Conclusion. The integration of mobile technologies into the pedagogy of English as a foreign language represents a transformative shift in modern higher education. This study has demonstrated that Mobile-Assisted Language Learning significantly enhances student engagement and facilitates a more personalized, autonomous learning environment. By providing ubiquitous access to authentic linguistic resources and fostering real-time interaction, mobile tools effectively bridge the gap between theoretical classroom instruction and practical language application.

However, the findings suggest that the efficacy of these technologies is contingent upon the pedagogical framework in which they are deployed. To maximize benefits, educators must move beyond the novelty of the technology and focus on developing students’ digital literacy and self-regulation. It is imperative to transition toward hybrid models that incorporate digital tools without compromising the depth of linguistic analysis or academic rigor. Furthermore, addressing technical disparities remains a critical prerequisite for ensuring that the implementation of Mobile-Assisted Language Learning is both sustainable and inclusive.

In conclusion, the strategic adoption of mobile technologies should be viewed not merely as an auxiliary enhancement, but as a fundamental evolution in EFL methodology. Future research should focus on the long-term cognitive impacts of mobile-mediated learning and the development of specialized platforms tailored to specific professional or academic contexts. Ultimately, a balanced approach – where mobile devices complement rather than replace deep, analytical classroom engagement – will be key to achieving more efficient and equitable educational outcomes.

References

1. Geddes, S. Mobile learning in the 21st century: benefit for learners / S. Geddes // Knowledge Tree e-Journal of Flexible Learning in Vocational Education and Training. – 2004. – Vol. 30. – P. 214–228.

2. Kinshuk, D. Mobile Technology in Educational Services / D. Kinshuk, J. Chen // Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. – 2005. – Vol. 14. – P. 89–107.
3. Серостанова, Н. Н., Чопорова, Е. И. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования / Н. Н. Серостанова, Е. И. Чопорова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – Режим доступа : <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=30254>. – Дата доступа: 15.03.2026.
4. Hockly, N. Digital literacies / N. Hockly // ELT Journal. – 2012. – Vol. 66. – P. 108–112.

МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

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

***Аннотация.** В статье описывается актуальность применения мобильных технологий в обучении иностранному языку (английскому), изучаются методы и приемы использования мобильных технологий в образовательном процессе, а также преимущества и недостатки их использования.*

***Ключевые слова:** мобильные технологии; смартфон; приложение; иностранный язык; образование.*

УДК 81'33

ПРИЕМ HOT SEATING (ГОРЯЧИЙ СТУЛ) В ПРАКТИКЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА РАССКАЗА

*Павлова Ю. В.
Пятигорск, Российская Федерация
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»*

***Аннотация.** Статья посвящена интеграции драматепедагогического приема «Hot Seating» («Горячий стул») в процесс обучения лингвокультурологическому анализу иноязычного художественного текста. Обоснована необходимость поиска деятельностных методов, позволяющих преодолеть разрыв между формальным усвоением лексико-грамматических структур и глубоким пониманием культурно-обусловленных смыслов.*

***Ключевые слова:** драматепедагогика, горячий стул, интерпретация текста, лингвокультурологический анализ; лингвокультурные маркеры*

Современная лингводидактика переживает этап пересмотра своих постулатов, обусловленный сдвигом от сугубо инструментального овладения языком к формированию языковой личности, способной к адекватному межкультурному диалогу. Одним из центральных методологических принципов при этом становится лингвокультурологический подход, который трактует язык не как автономную систему знаков, а как неотъемлемую часть культуры, что требует от обучающегося понимания культурных кодов – уникальных культурных особенностей нации, ее ценностей, традиций и стиля взаимодействия с другими [1; 3; 5; 9]. Иными словами, от изучающих иностранный язык требуется постижение ценностных смыслов, стоящих за лексическими и грамматическими единицами.

Сегодня лингвокультурология приобретает статус одной из ключевых дисциплин, интегрирующей знания о языке и культуре для понимания ментальных моделей носителей языка [1; 9]. Традиционная методика анализа текста в иноязычной аудитории зачастую ограничивается композиционно-стилистическим разбором и переводным комментированием, что позволяет зафиксировать содержательный план произведения, однако оставляет в стороне культурно-специфичные коннотации, без которых невозможно полноценное понимание авторского замысла. Лингвокультурология изучает текст, помогая глубже проникнуть в мир той культуры, на языке которой он создавался [4]. Короткие рассказы и новеллы – это идеальный объект лингвокультурологического анализа, их компактный нарратив насыщен культурно-

специфическими языковыми единицами – фразеологизмами, метафорами, образными сравнениями, символами, аллюзиями, прецедентными феноменами, стереотипами и пр.

Прием Hot Seating возник в театральной педагогике, затем мигрировал в лингводидактику как ролевая игра для развития различных навыков, в том числе беглости речи студентов за счет культурных, творческих и социальных ресурсов [2; 6; 7; 12]. Отмечается, что «в процессе драматизации происходит более полное осознание смысла текста и одновременно более глубокое восприятие языкового материала» [10, с. 253]. Применение рассматриваемого приема может активизировать словарный запас, развивать умения аудирования и спонтанной устной речи [11]. В лингвокультурологическом анализе текста прием Hot Seating может помогать студентам декодировать культурные смыслы и символы, образы и метафоры. Прием Hot Seating стимулирует переход от пассивного чтения к активной работе с текстом, мотивируя к поиску дополнительной информации для корректной интерпретации культурных смыслов, заложенных в художественном тексте автором произведения, носителем определенной культуры. Данный прием помогает активировать лингвокультурологический анализ через ролевую импровизацию.

Актуальность работы определяется несколькими факторами: во-первых, существующим дефицитом интерактивных и эмпатийных приемов, позволяющих превратить анализ культурных смыслов из отстраненного наблюдения в личностно-значимую деятельность; во-вторых, недостаточной теоретической и методической проработанностью вопроса совмещения лингвокультурологической парадигмы изучения иностранного языка и дрампедагогических стратегий в обучении иностранным языкам. Кроме того, с лингводидактической точки зрения данный прием позволяет развивать не только коммуникативную компетенцию и гибкие навыки (креативность, критическое мышление, эмоциональный интеллект), но и метаязыковые компетенции в менее формальной обстановке. Данный прием позволяет не только моделировать вербализованные и невербализованные аспекты повествования, что особенно важно для исследования социокультурных кодов и интертекстуальности.

Цель работы – теоретическое обоснование и анализ потенциала использования приема Hot Seating (Горячий стул) в рамках преподавания лингвокультурологического анализа текста, а также практическая разработка методики обучения лингвокультурологическому анализу иноязычного текста на основе этого дрампедагогического приема.

Материал и методы. Методологическую основу исследования составили лингвокультурологический анализ, концептуальный анализ, дрампедагогика и компетентностный подход к обучению иностранным языкам. В качестве эмпирического метода был выбран педагогический эксперимент (наблюдение в ходе цикла занятий, тестирование навыков интерпретации до/после применения технологии, беседы с обучаемыми) для оценивания прогресса. Диагностика проводилась также на основании анализа интерпретативных эссе. Экспериментальная апробация описываемого приема проводилась в двух группах студентов-бакалавров 4-го и 5-го курса, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (направленность: «Испанский язык и английский язык»)» (уровень В2-С1).

В качестве текста-образца в данной работе выбран рассказ С. Моэма «Счастливей человек» («The Happy Man») – произведение, чрезвычайно интересное с лингвокультурологической точки зрения. Сюжетная коллизия (лондонский врач, неудовлетворенный весьма успешной жизнью в Англии, решает кардинально изменить жизнь и переехать в Испанию, где он обретает счастье) позволяет актуализировать целый ряд культурно-маркированных концептов: британская сдержанность, самоконтроль и долг, которые противопоставляются испанскому гедонизму и потворству желаниям.

Результаты и их обсуждение. Проанализировав необходимые условия и основания использования приема Hot Seating («Горячее кресло») в педагогике и методике преподавания, мы пришли к выводу, что он может быть успешно адаптирован для лингвокультурологического анализа художественного текста. Он предполагает опрос персонажа студентами в роли интервьюеров, помогая раскрыть и осознать важные культурные коды анализируемого на занятии текста. Благодаря таким нестандартным элементам в занятии создается атмосфера большей заинтересованности и творческого поиска в аудитории и при самостоятельной работе.

Успешное применение данного приема в практике преподавания лингвокультурологического анализа художественного текста на иностранном языке предполагает тщательное плани-

рование. Опишем этапы работы с использованием приема Hot Seating в практике обучения лингвокультурологическому анализу текста:

1) Ознакомительный этап (Лингвокультурологическая разведка текста).

Основная цель этапа – формирование у учащихся знаний, необходимых для понимания имплицитных культурных кодов анализируемого произведения – прецедентных феноменов, безэквивалентной лексики, культурно-специфичных метафор и пр. В рассказе С. Моэма «The Happy Man» такими единицами являются, например, метафора «Each one of us is a prisoner in a solitary tower» (отсылающая к протестантской идее индивидуального предопределения), противопоставление Camberwell Infirmary – Seville (оппозиция долг – свобода), концепт «advice» (совет как вторжение в чужую судьбу) [13] и пр. На данном этапе основная роль отводится подготовке преподавателем студентов к дальнейшей аналитической работе. Это включает в себя внимательное прочтение текста рассказа, подготовка лингвокультурологического комментирования, всеобъемлющий филологический анализ текста с выявлением культурно-маркированных стилистических особенностей.

В ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» дисциплина «Лингвокультурологический анализ текста» преподается в 8, 9 и 10 семестрах в рамках учебного плана образовательной программы «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», который предполагает изучение студентами дисциплины «Лингвострановедение» в 3 семестре. Знания, полученные из дисциплины «Лингвострановедение» помогают студентам в практике лингвокультурологического анализа, поскольку он предполагает знание фоновой информации, необходимой для понимания всех тех социально-культурных переменных, которые могли повлиять на мотивы героев. На данном этапе преподаватель направляет студентов в поиске лингвокультурных маркеров (например, классовый этикет, культурно-обусловленные метафоры и образные сравнения, невербальное поведение и пр.). Студенты формулируют разные типы вопросов, в первую очередь, открытые и гипотетические (What if you were ...?), поскольку такие вопросы мотивируют давать развернутые ответы, тем самым развивая не только коммуникативные навыки, но и критическое мышление, креативность и пр.

2) Подготовительный этап (Подготовка к погружению в роль).

Учащиеся получают подготовленные заранее преподавателем (или преподавателем совместно с учащимися) ролевые карточки, содержащие информацию о персонаже, его социальном статусе, культурных нормах поведения, речевых характеристиках. Для рассказа С. Моэма «Счастливый человек» («The Happy Man») предлагаются следующие роли:

– Narrator (рассказчик – молодой писатель («I was a young man and I lived in a modest apartment in London»), живущий близ вокзала Виктория (Victoria Station) [13], разделяющий ценности невмешательства в чужую жизнь – обращение к концепту privacy как «важнейшему концепту английской культуры [8]);

– Stephens (доктор Стивенс – гость рассказчика, «счастливый человек», воспитанный тетюшками врач из Камбервелла, разрывающийся между долгом и мечтой («I was brought up by two old aunts. I've never been anywhere. I've never done anything. I've been married for six years. I have no children. I'm a medical officer at the Camberwell Infirmary. I can't stick it anymore» [13]).

На данном этапе каждый учащийся продумывает «культурную биографию» персонажа: систему ценностей, табуированные темы, допустимые речевые стратегии и этикетные нормы, невербальное поведение и пр.

3) Основной этап (Собственно «Hot Seating»).

На данном этапе происходит выбор того студента, который окажется на «горячем стуле» и будет воплощать того персонажа, который будет опрашиваться остальной группой студентов в течение 10-15 минут. Студенты поочередно задают вопросы, как подготовленные заранее, так и спонтанно возникающие в ходе работы.

Отвечающий на вопросы и задающие их должны руководствоваться важной лингвокультурологической установкой: они должны быть в рамках проявления культурно-обусловленного поведения. Приведем несколько примеров вопросов к Стивенсу:

– «Why did you feel you “couldn't stick it any more” in London? What exactly made life unbearable for a man of your position?» (с целью выявления британских социальных норм, угнетающих личность);

– «How did your aunts shape your understanding of duty and happiness?» (с целью актуализации викторианских ценностей);

– «When you first arrived in Seville, what shocked you most about Spanish life?» (для выявления контраста культурных кодов).

Студент, изображающий персонажа, и остальные студенты могут прибегать к цитированию текста, либо культурно-релевантно импровизировать. Преподаватель на данном этапе работы выполняет роль модератора – фиксирует языковые ошибки, культурные соответствия / несоответствия для обратной реакции и последующего лингвокультурологического комментирования, рефлексии и анализа эффективности проделанной работы.

4) Этап дополнительного лингвокультурологического комментирования и рефлексии.

После завершения драматизации осуществляется коллективный анализ записанных высказываний. Преподаватель совместно с учащимися вычленяет культурно-маркированные единицы и комментирует их, обращаясь к фоновым знаниям. Например, реплика Стивенса «I've been married for six years. I have no children» в британском культурном контексте сигнализирует не только о личной драме, но и о несоответствии викторианскому идеалу семьи; в то время как его финальное утверждение «Life is full of compensations» [13] отражает близкое к средиземноморскому мировосприятие, приобретенное персонажем в Испании.

5) Этап творческой реинтерпретации и итогового эссе.

Учащиеся получают задание написать интерпретативное эссе, интегрируя лингвокультурологические наблюдения, сделанные в ходе проведения «Hot Seating». Ключевое требование – продемонстрировать способность видеть за языковыми единицами культурные концепты и объяснять поведение персонажей через призму их лингвокультурной и социально-культурной принадлежности, например, эссе на тему «What does it mean to be happy: a cross-cultural reading of Maugham's story The Happy Man».

Таким образом, прием Hot Seating трансформирует лингвокультурологический анализ рассказа на иностранном языке в творческий полидиалог, в ходе которого меняется глубина интерпретации культурных смыслов. Рассматриваемый прием универсален для лингводидактики: он может быть использован и в бакалавриате, и в магистратуре, для изучения не только иностранного языка, но и для осуществления анализа текстов на родном языке, для сравнения аксиологических систем.

Полученные данные позволяют утверждать, что прием «Hot Seating» решает ключевую дидактическую задачу – он переводит лингвокультурологический анализ из плоскости отстраненного академического обсуждения и комментирования в плоскость личностно-окрашенного и более эмоционально вовлеченного взаимодействия с текстом. Эффект «вживания» в персонажа в аудитории способствует более прочному усвоению культурологической информации.

Интересный необычный формат мотивирует студентов активно участвовать в коммуникации, позволяя им развивать их коммуникативные навыки. Помимо развития коммуникативной и лингвокультурологической компетенций, преимуществами использования данного приема является развитие креативности студентов, их критического мышления (происходит развенчивание мифов и стереотипов о стране изучаемого языка). «Проживание» на занятиях ролей помогает развивать эмоциональный интеллект студентов.

Вместе с тем следует отметить и выявленные ограничения приема. Во-первых, эффективность «Hot Seating» напрямую зависит от уровня языковой и культурологической подготовки учащихся: при недостатке фоновых знаний ролевая игра рискует превратиться в поверхностное разыгрывание стереотипов. Во-вторых, метод требует от преподавателя высокой квалификации в области как лингвокультурологии, так и дрампедагогики, а также способности гибко управлять дискуссией, не подавляя инициативу студентов. Успех работы во многом зависит от хорошего знания текста, точности воспроизведения замысла автора, умения быстро найти в нем необходимую цитату, что требует приложения студентом дополнительных усилий, которые, безусловно, дадут результат.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что дрампедагогический прием «Hot Seating» (Горячий стул) может служить эффективным инструментом обучения лингвокультурологическому анализу текста при изучении иностранного языка. Разработанная и проиллюстрированная на материале рассказа С. Моэма «The Happy Man» пятиэтапная методика обеспечивает последовательное движение от идентификации куль-

турно-маркированных единиц к глубинному пониманию аксиологических систем, стоящих за художественным повествованием. Применение данного приёма в лингвокультурологическом анализе рассказа доказало свою эффективность как инструмента выявления и интерпретации скрытых культурных смыслов и стереотипов. Педагогическая и методическая ценность приема подтверждена его потенциалом стимулировать критическую рефлексию, развивать лингвосоциокультурную компетенцию и формировать у студентов навыки аналитического чтения, аргументированной интерпретации художественного текста и его лингвокультурологического анализа.

Список литературы

1. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие / Н. Ф. Алефиренко. – Москва : ФЛИНТА, 2016. – 362 с.
2. Букатов, В. М. Я иду на урок: хрестоматия социо-игровых приемов обучения / В.М. Букатов, А.П. Ершова – М. : Издательство «Первое сентября», 2000. – 224 с.
3. Воробьев, В. В. Лингвокультурология: монография / В. В. Воробьев. – М. : Изд-во РУДН, 2008. – 336 с.
4. Ворошкевич, Д. В. Пособие по лингвокультурологическому анализу текста : учебное пособие / Д. В. Ворошкевич, Д. П. Казанникова. – М. : МПГУ, 2016. 39 с.
5. Есаян, В. С. Лингвокультурологический анализ пословиц и поговорок, содержащих названия овощей и фруктов / В. С. Есаян // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. – 2024. – № 17-4. – С. 18-26.
6. Ильев, В. А. Когда урок волнует (Театральная технология в педагогическом творчестве) / В. А. Ильев. – Пермь : Изд-во ПГИИК, 2008. – 376 с.
7. Климова, Т. А., Никитина А. Б. Театральная педагогика в городе: неформальные ресурсы образования: монография / Т. А. Климова, А. Б. Никитина. – М. : МПГУ, 2020. – 148 с.
8. Ларина, Т. В. 'Privacy', или автономия личности, как важнейший концепт английской культуры / Т. В. Ларина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2003. – № 1. – С. 128-134.
9. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов вузов / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
10. Попова, Е. А. Использование ролевых игр в обучении межкультурной коммуникации / Е. А. Попова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 587. – С. 150-157.
11. Холманских Ю.С. Технология критического мышления на занятии иностранным языком как фактор подготовки квалифицированного специалиста // Проблемы современного образования. – 2020. – № 1. – С.233-241.
12. Chakraborty S. Hot Seating: A Strategy In Classroom Teaching – A Comprehensive Review / S. Chakraborty // Journal of Emerging Technologies And Innovative Research. 2025. –Volume 12. – Issue 6. P. 411-416.
13. Maugham W. S. The Happy Man / W. S. Maugham // Collected Short Stories. Vol. 1. – London : Penguin Books, 1977. – P. 323-327

THE HOT SEATING TECHNIQUE IN THE PRACTICE OF LINGUOCULTURAL ANALYSIS OF A STORY

Pavlova Yu. V.
Pyatigorsk, Russia
Pyatigorsk State University

Summary. This paper explores the integration of the "Hot Seating" drama pedagogy technology into the teaching of linguacultural analysis of foreign-language literary texts. It also explores the need for activity-based methods that bridge the gap between the formal acquisition of lexical and grammatical structures and a deep understanding of culturally determined meanings.

Keywords: drama pedagogy, hot seating, text interpretation, linguacultural analysis, linguacultural markers

**МЕЖДУ АВТОРОМ И АЛГОРИТМОМ: ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

*Паевская Е. В.
Астана, Республика Казахстан
Maqsut Narikbayev University*

Аннотация. Исследование проведено на стыке психолингвистики, психосемантики и проблематики искусственного интеллекта и направлено на изучение субъективного восприятия художественного текста с использованием семантического дифференциала Ч. Осгуда.

Ключевые слова: психолингвистика, психосемантика, семантический дифференциал, восприятие художественного текста, искусственный интеллект.

Введение. Современное изучение восприятия текста всё чаще рассматривается как междисциплинарная область, находящаяся на пересечении лингвистики, психологии, эмпирического литературоведения и исследований человеческого взаимодействия с искусственным интеллектом (ИИ). В рамках такого подхода текст понимается не только как лингвистическая структура, но и как психологический стимул, вызывающий у читателя субъективные оценки, эмоциональные реакции, ощущение искренности и эстетичности.

Современные эмпирические исследования литературного чтения показывают, что восприятие текста зависит от взаимодействия когнитивных и эмоциональных факторов. Tilmatine, Lüdtke и Jacobs рассматривают литературное чтение как интерактивный процесс между читателем и текстом, в котором важен баланс между когнитивным усилием и эмоциональным вознаграждением. В их исследовании субъективные оценки читателей включали такие параметры, как понятность, эмоциональная валентность, возбуждение и симпатия к тексту; авторы показывают, что субъективный отклик может быть связан с измеримыми характеристиками текста [1].

Актуальность исследования заключается в развитии генеративного искусственного интеллекта, в частности, больших языковых моделей (LLM), к которым относится в том числе и ChatGPT, и рост числа текстов, которые могут восприниматься как человеческие или машинные. Современные исследования показывают, что люди не всегда надёжно различают тексты, созданные человеком и ИИ. Jakesch, Hancock и Naaman в серии из шести экспериментов с участием 4600 человек показали, что участники не могли надёжно распознавать самопрезентации, созданные современными языковыми моделями; авторы объясняют это использованием интуитивных, но ошибочных эвристик, например связыванием местоимений первого лица или семейной тематики с «человеческим» текстом. Следовательно, субъективное ощущение «человечности», «искренности» или «авторскости» текста не обязательно совпадает с его реальным происхождением и нуждается в эмпирической проверке [2].

Сходные результаты получены в исследованиях восприятия художественных текстов, созданных искусственным интеллектом. Köbis и Mossink экспериментально показали, что участники не всегда способны отличить поэзию, сгенерированную ИИ, от человеческой, особенно когда отбор ИИ-текста осуществляется с участием человека [3]. Более позднее исследование Porter и Macherу показало, что непрофессиональные читатели не только затруднялись отличить сгенерированные искусственным интеллектом стихотворения от стихотворений известных поэтов, но и в ряде случаев оценивали ИИ-поэзию более благоприятно по таким параметрам, как ритм и красота. Авторы объясняют это тем, что более простая и доступная структура ИИ-текстов может восприниматься обычными читателями как более понятная и потому более привлекательная [4].

Исследования восприятия ИИ-авторства также показывают, что на оценку текста влияет не только его содержание, но и представление читателя о предполагаемом авторе. Proksch и соавторы изучали, как тексты моральной и технологической тематики воспринимаются при маркировке как написанные человеком или ChatGPT; в их эксперименте оценивались компетентность автора, качество содержания и готовность использовать текст в учебной ситуации [5]. Lermann Henestroza и Kimmerle показали, что маркировка текста как «созданная ИИ» снижала воспринимаемую достоверность сообщения, достоверность источника, антропоморфизацию и воспринимаемый интеллект

автора. Это подтверждает, что восприятие текста включает не только анализ его языковых признаков, но и социально-психологическую атрибуцию авторства [6].

На русском языке подобных исследований пока довольно мало. Можно обратить внимание на исследование 2024 года Черняк М. и Морозовой С. Авторы показывают, что генеративная модель способна воспроизводить жанровые и стилевые признаки, однако художественная глубина, многозначность и содержательная выразительность такого текста зависят от качества взаимодействия человека с моделью, структуры промпта, длительности диалога и степени авторской модерации [7]. Но основной упор в данном исследовании был сделан именно на литературоведческую составляющую, а не на психологическую.

Цель настоящего исследования – изучить субъективное восприятие русскоязычного текста в условиях размывания границ между человеческим и машинным письмом.

Методология. Семантический дифференциал Ч. Оsgуда, взятый основным *методом* исследования, позволяет количественно зафиксировать тонкие различия в оценке двух текстов, а статистический анализ – выявить как отдельные различия по шкалам, так и общую факторную структуру восприятия [8].

В качестве *материала* респондентам было предложено два текста, которые предлагалось последовательно оценить по 12 биполярным шкалам, выраженным парами прилагательных. Оценка осуществлялась на градуированной шкале от –3 до +3, что позволило зафиксировать особенности субъективного восприятия каждого текста по заранее заданным критериям. Для статистического сравнения оценок двух текстов применялся парный t-критерий Стьюдента.

Сами тексты представляли из себя стихотворения. Текст 1 – стихотворение поэта Семёна Надсона «Жалко стройных кипарисов...», написанное в 1885 году на русском языке. Текст 2 – стихотворение, сгенерированное современной большой языковой моделью ИИ без конкретного промпта (запроса). Ниже приведен полный текст:

Шумит за ставнями метель,
И бьётся в окна злое небо,
Как будто кто-то шлёт вестей
О том, чего не ждали где-то.

На стенах пляшут силуэты –
То страх, то память, то укор,
И старый дом в молчанье смотрит
В бездонный ночи коридор.

А мы – в тени, в своей тревоге,
Как свечи тонкие дрожим,
И всё сильнее скрипят пороги,
И гаснут сны под шорох шин [9].

Респондентам было известно, что одно стихотворение было написано человеком, а другое – сгенерировано большой языковой моделью, но у какого именно стихотворения какой автор – они не знали.

В выборку вошли 45 респондентов в возрасте от 18 до 70 лет, последовательно оценивших два текста по 12 биполярным шкалам семантического дифференциала. Поскольку каждый респондент оценивал оба текста, сравнение проводилось в парном дизайне.

Парный t-критерий проверял *нулевую гипотезу* о том, что средняя разность между оценками двух текстов по соответствующей шкале равна нулю.

Результаты и обсуждение

По большинству шкал средние значения Текста 2 оказались выше, чем средние значения Текста 1. Исключение составила шкала S6. Необычное – обыденное, где среднее значение Текста 1 было несколько выше. По шкале S8. Сложное – простое оба текста получили отрицательные средние значения, однако Текст 1 был сильнее смещён в сторону отрицательного полюса шкалы, то есть воспринимался как более простой. Текст 2 по этой шкале был ближе к нейтральной зоне.

Таблица 1. Результаты парных t-тестов

Шкала	М Текст 1	М Текст 2	Средняя разность	t(44)	p
S1. Выразительное – блеклое	0,91	1,51	-0,60	-1,85	0,071
S2. Гармоничное – хаотичное	0,76	1,56	-0,80	-2,09	0,042
S3. Качественное – некачественное	0,71	1,29	-0,58	-1,70	0,096
S4. Вызывающее доверие – не вызывающее доверия	0,27	1,24	-0,98	-2,58	0,013
S5. Оригинальное – шаблонное	0,82	0,84	-0,02	-0,06	0,950
S6. Необычное – обыденное	0,56	0,38	0,18	0,55	0,587
S7. Творческое – механическое	0,78	1,24	-0,47	-1,42	0,164
S8. Сложное – простое	-0,82	-0,13	-0,69	-2,04	0,047
S9. Искреннее – искусственное	0,69	1,13	-0,44	-1,37	0,178
S10. Авторское – безличное	0,60	1,22	-0,62	-1,56	0,127
S11. Близкое – чужое	-0,20	0,73	-0,93	-2,34	0,024
S12. Эмпатичное – равнодушное	0,62	1,09	-0,47	-1,12	0,268

При уровне значимости $\alpha = 0,05$, без поправки на множественные сравнения, различия между текстами достигали статистической значимости по четырём шкалам:

1. S2. Гармоничное – хаотичное. Текст 2 в среднем оценивался как более гармоничный.
2. S4. Вызывающее доверие – не вызывающее доверия. Текст 2 в среднем вызывал больше доверия.
3. S8. Сложное – простое. Оба текста в среднем находились ближе к полюсу простоты, однако Текст 1 воспринимался как более простой, тогда как Текст 2 был ближе к нейтральной зоне.
4. S11. Близкое – чужое. Текст 2 в среднем воспринимался как более близкий.

По остальным восьми шкалам статистически значимых различий на уровне $p < 0,05$ не было обнаружено.

Вместе с тем необходимо учитывать, что сравнение проводилось по 12 шкалам одновременно. При контроле множественных сравнений методом FDR различия по отдельным шкалам не сохраняли статистической значимости. Поэтому полученные результаты следует интерпретировать осторожно: они указывают на направленные различия в восприятии двух текстов, но не позволяют утверждать наличие устойчивых статистически подтверждённых различий по отдельным шкалам после поправки на множественные сравнения. При этом и тот, и другой результат подтверждает то, что респонденты либо не видят особой разницы в восприятии двух текстов – написанного человеком и сгенерированного LLM, – либо чуть более положительно оценивают текст, сгенерированный LLM.

Далее перед проведением факторного анализа были отдельно рассчитаны показатели внутренней согласованности и факторизуемости данных: коэффициент α Кронбаха, критерий Кайзера-Мейера-Олкина (КМО) и критерий сферичности Бартлетта.

Таблица 2. Показатели внутренней согласованности и факторизуемости данных

Набор данных	n	Показатель	Значение	Интерпретация
Текст 1	45	α Кронбаха	0,923	высокая внутренняя согласованность
Текст 2	45	α Кронбаха	0,948	высокая внутренняя согласованность
Объединённые профили	90	КМО	0,903	высокая пригодность данных для факторного анализа
		Bartlett χ^2 (66)	803,15, $p < 0,001$	корреляционная матрица отличается от единичной

Полученные значения $\alpha = 0,923$ для Текста 1 и $\alpha = 0,948$ для Текста 2 указывают на высокую внутреннюю согласованность батареи шкал. Это означает, что шкалы в целом связаны между собой и отражают близкие аспекты восприятия текста.

Для объединённой матрицы КМО = 0,903 свидетельствует о высокой пригодности данных для факторного анализа. Критерий Бартлетта оказался статистически значимым: $\chi^2(66) = 803,15$, $p < 0,001$. Это позволяет отвергнуть нулевую гипотезу о единичной корреляционной матрице и сделать вывод о том, что данные не противоречат применению факторного анализа.

По результатам анализа методом главных компонент (PCA) шкалы семантического дифференциала образуют прежде всего один выраженный общий фактор, связанный с позитивной, аутентичной и эмпатической оценкой текста.

Собственные значения показали доминирование первой компоненты: PC1 = 7,17, PC2 = 1,27, PC3 = 0,77. Первая компонента объясняла 59,7% дисперсии, вторая – 10,6%. Хотя вторая компонента, интерпретируемая как новизна/оригинальность, имеет собственное значение немного выше 1, выраженное преобладание первой компоненты позволяет интерпретировать структуру данных прежде всего как общий оценочно-аутентичный фактор.

Классическая трёхфакторная структура семантического дифференциала Ч. Осгуда, включающая факторы оценки, силы и активности, в данном наборе шкал не воспроизводится в полном виде. Вероятно, это связано с содержанием самих шкал: они в большей степени описывают доверие, близость, искренность, проявление авторской позиции и эмпатичность текста, чем параметры силы и активности.

Однофакторное решение показало, что большинство шкал имеют высокие нагрузки на общий фактор. Наиболее высокие нагрузки были получены по шкалам S10. Авторское – безличное (0,87), S7. Творческое – механическое (0,86), S9. Искреннее – искусственное (0,86), S3. Качественное – некачественное (0,82), S11. Близкое – чужое (0,82), S12. Эмпатичное – равнодушное (0,82), S4. Вызывающее доверие – не вызывающее доверия (0,80). Содержательно этот фактор можно интерпретировать как общий показатель позитивно-аутентичного восприятия текста, объединяющий представления о его авторской индивидуальности, творческом характере, искренности, качестве, доверительности, близости и эмпатичности.

Закключение. В целом результаты, демонстрирующие, что Текст 2, сгенерированный LLM, получил более высокие средние оценки по многим шкалам семантического дифференциала, перекликается с данными, полученными Jakesch с коллегами, а также Köbis и Mossink, Porter и Machery, рассмотренными ранее. На основе результатов парных t-тестов различия были выявлены по шкалам гармоничности, доверия, сложности-простоты и близости. Однако после учёта множественных сравнений эти различия не сохраняли статистической значимости, поэтому их следует рассматривать больше как тенденции, требующие дальнейшей проверки на более крупной выборке.

Факторный анализ, в свою очередь, показал, что использованные шкалы образуют преимущественно единый общий фактор позитивно-аутентичного восприятия текста. Это позволяет рассматривать различия между текстами не только по отдельным шкалам, но и как различия в общем субъективном впечатлении, связанном с доверием, искренностью, авторской проявленностью, качеством и эмоциональной близостью текста.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что в условиях развития генеративного искусственного интеллекта вопрос авторства становится менее однозначным. Если в классической гуманитарной традиции автор рассматривался как источник смысла, то современная ситуация всё чаще смещает фокус к читателю, его восприятию и интерпретации. В этом отношении особенно злободневной оказывается мысль Р. Барта о «смерти автора»: смысл текста не исчерпывается намерением того, кто его создал, а рождается в акте чтения [10]. Для исследования текстов, созданных или трансформированных при участии искусственного интеллекта, эта идея приобретает новую актуальность. В мире, где текст может быть создан не только человеком, решающим становится не происхождение высказывания, а его способность быть воспринятым как осмысленное и эмоционально значимое.

Список литературы

1. Tilmatine, M. Predicting subjective ratings of affect and comprehensibility with text features: a reader response study of narrative poetry / M. Tilmatine, J. Lüdtke, A. M. Jacobs // *Frontiers in Psychology*. – 2024. – Vol. 15. – Art. 1431764. – DOI : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1431764>
2. Jakesch, M. Human heuristics for AI-generated language are flawed / M. Jakesch, J. T. Hancock, M. Naaman // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. – 2023. – Vol. 120, № 11. – Art. e2208839120. – DOI : <https://doi.org/10.1073/pnas.2208839120>
3. Köbis, N. Artificial intelligence versus Maya Angelou: experimental evidence that people cannot differentiate AI-generated from human-written poetry / N. Köbis, L. D. Mossink // *Computers in Human Behavior*. – 2021. – Vol. 114. – Art. 106553. – DOI : <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106553>

4. Porter, B. AI-generated poetry is indistinguishable from human-written poetry and is rated more favorably / B. Porter, E. Machery // Scientific Reports. – 2024. – Vol. 14. – Art. 26133. – DOI : <https://doi.org/10.1038/s41598-024-76900-1>
5. Proksch, S. The impact of text topic and assumed human vs. AI authorship on competence and quality assessment / S. Proksch, J. Schühle, E. Streeb, F. Weymann, T. Luther, J. Kimmerle // Frontiers in Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 7. – Art. 1412710. – DOI : <https://doi.org/10.3389/frai.2024.1412710>
6. Lermann Henestrosa, A. The effects of assumed AI vs. human authorship on the perception of a GPT-generated text / A. Lermann Henestrosa, J. Kimmerle // Journalism and Media. – 2024. – Vol. 5, № 3. – P. 1085–1097. – DOI : <https://doi.org/10.3390/journalmedia5030069>
7. Черняк, М. А. «Свет мой, GPT, скажи...», или Феномен художественного текста постлитературной эпохи / М. А. Черняк, С. А. Морозова // Мир русского слова. – 2024. – № 4. – С. 50–62. – DOI : [10.21638/spbu30.2024.406](https://doi.org/10.21638/spbu30.2024.406).
8. Osgood, C. E. The measurement of meaning / C. E. Osgood, G. J. Suci, P. H. Tannenbaum. – Urbana : University of Illinois Press, 1957. – 342 p.
9. OpenAI. ChatGPT (Версия 28.04.2025г.) [Большая языковая модель]. <https://chat.openai.com/chat>
10. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт ; пер. с фр. ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М. : Прогресс, Универс, Рея, 1994. – 615 с.

BETWEEN THE AUTHOR AND THE ALGORITHM: A PSYCHOSEMANTIC ANALYSIS OF THE PERCEPTION OF A LITERARY TEXT IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT

*Payevskaya Y. V.
Astana, Republic of Kazakhstan
Maqsut Narikbayev University*

Summary. *The research was conducted at the intersection of psycholinguistics, psychosemantics, and issues related to artificial intelligence. It aims to examine the subjective perception of a literary text using C. Osgood's semantic differential.*

Keywords: *psycholinguistics, psychosemantics, semantic differential, perception of a literary text, artificial intelligence.*

УДК 372.881.111

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Пантелич Д. А.
Тамбов, Российская Федерация
ТГУ имени Г. Р. Державина*

Аннотация. *Статья посвящена проблеме формирования и поддержания учебного интереса к изучению иностранного языка. Анализируются специфические особенности процесса мотивирования обучающихся во время занятий по иностранному языку: языковая тревожность, воспринимаемая ценность знаний и умений, аффективные воздействия условий обучения. В качестве средства культивации учебного интереса рассматривается метод проектов. Он позволяет снизить влияние внешних мотивов и предоставить достаточную автономию для актуализации мотивов внутренних.*

Ключевые слова: *учебный интерес, учебная мотивация, иностранный язык, метод проектов.*

Обеспечение и поддержание мотивации к изучению иностранного языка является одной из основных проблем, с которыми преподаватель сталкивается на практике. Овладение иностранным языком подразумевает не только усвоение определенных знаний и сформированность умений, но и готовность участвовать в реальном коммуникативном взаимодействии, что делает влияние аффективных факторов гораздо более важным, чем при обучении другим дисциплинам. В этой связи становится необходимым анализировать мотивацию субъекта обучения в динамике – как взаимодействие его потребностей, склонностей и интересов. Именно учебные интересы представляются наиболее доступным способом мотивирования учащихся, поскольку интересы более универсальны и предсказуемы. Их интеграция в процесс обучения иностранно-

му языку направлена на перенос внешних мотивов в категорию мотивов внутренних, которые отличаются большей устойчивостью и постоянством. Наиболее перспективным в таких условиях методом является метод проектов – он предоставляет обучающимся достаточный уровень автономии для индивидуализации процесса выполнения задания.

Цель настоящей работы – выявить и описать механизмы функционирования учебного интереса к изучению иностранного языка в условиях применения метода проектов. Для достижения цели необходимо выполнить следующие **задачи**: проанализировать основные подходы к пониманию функционирования мотивации обучающегося; установить место учебного интереса к изучению иностранного языка в системе мотивации; обосновать применение метода проектов как способа интеграции внутренних мотивов в учебные интересы.

Материал и методы. В процессе проведения исследования использовались следующие методы: анализ методической литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение передового педагогического опыта, анкетирование, педагогическое наблюдение.

Результаты и их обсуждение. Учебный интерес является одним из наиболее важных элементов учебной мотивации, и для того, чтобы лучше определить особенности его формирования и поддержания, необходимо прежде выявить его роль в мотивировании обучающихся к деятельности. Мотивацию как психический феномен можно понять двумя основными способами – статичным и динамичным. Мотивация в статичном понимании подразумевает все многообразие потребностей, убеждений и предпочтений отдельного индивида [1, с. 34]. Мотивация в динамичном понимании – это постоянный процесс саморегуляции индивидом своей деятельности в соответствии с изначальными мотивами (целями и задачами) [2]. Эти две интерпретации не исключают, а дополняют друг друга, позволяя анализировать учебный интерес сразу как предпосылку положительного отношения к изучаемому предмету и как движущую силу деятельности обучающихся во время занятий.

В обоих пониманиях процесс мотивирования выстраивается на основании мотивов, побуждающих к действию. Мотивы в свою очередь могут быть внутренними и внешними. Внутренние мотивы формируются на основе личных предпочтений и направлены на удовлетворение своих собственных потребностей [3]. Внешние мотивы навязываются условиями и направлены на удовлетворение потребностей других людей.

А. А. Файзулаев привел описание формирования мотива, которое состоит из пяти этапов:

1. Осознание побуждения – определение направленности деятельности, установка ее цели.
2. Принятие мотива – соотнесение этой отдельной цели с общей личной иерархией потребностей и с личными предпочтениями.
3. Реализация мотива – достижение цели через практическую деятельность.
4. Закрепление мотива – долгосрочная интеграция отдельной цели в иерархию потребностей и в личные предпочтения.
5. Актуализация мотива – изменение поведения под воздействием мотива [4].

Данные этапы позволяют лучше определить систему взаимодействия элементов личных характеристик обучающихся в деятельности, в частности она акцентирует внимание на важности потребностей и предпочтений в мотивировании. При столкновении с новой учебной ситуацией обучающиеся сопоставляют внешние мотивы, диктуемые учебным контекстом, с мотивами внутренними, которые в свою очередь основываются преимущественно на интересах. В процессе динамичного столкновения этих двух типов мотивов внешние потребности могут перейти в категорию внутренних интересов, становясь частью статичной мотивации.

Процесс формирования мотива порождает мотивационное состояние – состояние готовности к активной деятельности, определяемое текущими потребностями. Н. Д. Левитов выделял такие состояния, как когнитивный диссонанс, заинтересованность, сомнение, влечение, мечтание и т.д. [5]. Для настоящего исследования важны первые два состояния.

Состояние когнитивного диссонанса испытывается обучающимися при столкновении с учебными заданиями, с которыми они не способны справиться с помощью располагаемых знаний и навыков. Когнитивный диссонанс приводит к корректированию потребностей, то есть диссонанс приводит к первому этапу формирования мотивов по А. А. Файзулаеву – к осознанию потребности познавательной деятельности. Возникновение этого состояния можно соотнести с интернализацией внешних мотивов, поскольку диссонанс реализуется при встрече с условиями, которые разрабатывает преподаватель.

Диссонанс может потенциально привести к возникновению интереса. Интерес можно описать как азартное чувство, возникающее при появлении трудностей в процессе удовлетворения потребности. Поэтому интерес следует рассматривать как противоположное фрустрации чувство, когда ученик не расстраивается при осознании своей неспособности решить учебную задачу, а наоборот использует это осознание для формирования новой потребности, которая в свою очередь становится учебным мотивом.

При этом следует учитывать различие между содержанием мотива и интереса. Г. К. Черкасов отличал мотив от интереса тем, что мотив описывает предмет потребности, на который направлена деятельность, а интерес отображает вовлеченность обучающегося в процесс достижения цели [6]. Л. С. Выготский также подчеркивал, что интерес лежит в сфере пересечения когнитивной деятельности и эмоциональных переживаний [7]. Интерес не определяется физической или социальной потребностью, он определяется познавательными или эстетическими потребностями.

В научной литературе встречаются три основных способа интерпретации интереса. Во-первых, интерес может пониматься как отношение к предмету деятельности. С. Л. Рубинштейн характеризовал интерес как познавательную потребность, которая фиксируется на определенном предмете, вызывающем приятные эмоции и положительное отношение [8]. Во-вторых, интерес может быть частным проявлением развития чувства любопытства [9]. В-третьих, интерес можно понимать в целом как сосредоточение внимания на конкретном содержании мотива [10]. Обобщая, определим учебный интерес как положительное отношение обучающегося к овладению содержанием обучения.

Интерес определяется содержанием мотива, поэтому источником учебного интереса могут послужить следующие учебные мотивы:

- конформное обучение – внешняя мотивация, деятельность направлена на удовлетворение других людей (родителей, учителей, сверстников);
- обучение по принуждению – внешняя мотивация, деятельность направлена на избежание нежелательных последствий (плохая оценка);
- утилитарное обучение – внешняя мотивация, деятельность направлена на получение выгоды (поступление в университет);
- обучение ради процесса – внутренняя мотивация, деятельность направлена на получение удовольствия от процесса обучения;
- обучение ради престижа – внутренняя мотивация, деятельность направлена на удовлетворение потребности в самоутверждении [11].

Из этого следует, что учебное мотивирование, а в том числе и функционирование учебного интереса, основывается на взаимодействии ряда внутренних и внешних мотивов, примерная типология которых была представлена выше. Поскольку некоторые мотивы могут быть ситуативны (обучение ради процесса, утилитарное обучение или обучение по принуждению), в рамках настоящего исследования целесообразнее будет воспринимать мотивацию в ее динамичном понимании. Особенно динамичная мотивация важна при изучении иностранных языков, поскольку преподавателю приходится компенсировать недостаточную утилитарность содержания обучения аспектами создаваемой среды обучения. Так, М. Суэйн предложила в контексте методики обучения иностранным языкам отказаться от классических статичных моделей мотивации, поскольку учебный контекст этой дисциплины сильнее всего подвержен аффектам, возникающим в ходе иноязычной коммуникации [12]. В частности, в иностранной литературе часто используют термин – «языковая тревожность (language anxiety)», который по сути является антонимом учебного интереса [13]. Языковая тревожность – это накапливаемая совокупность внешних языковых мотивов, которая создает мотивационное искажение на основе испытываемых негативных эмоций и препятствует вовлечению в учебный процесс. Исследование М. Махмуджаде и Г. Х. Хаджави экспериментальным путем подтвердило прямую негативную корреляцию между языковой тревожностью и учебным интересом к изучению иностранных языков [14].

Уникальность учебного интереса к изучению иностранных языков позволяет выделить ряд его отчетливых аспектов: удовольствие от коммуникативного взаимодействия на занятиях; желание повторного общения с одноклассниками и преподавателями; и воспринимаемая ценность усвоенных знаний и развитых умений.

Исходя из этого можно обозначить перечень универсальных методик, способствующих культивации учебного интереса к изучению иностранных языков. Поскольку наиболее стабиль-

ными являются внутренние мотивы, опираться при проектировании курса следует на них. В качестве основы следует брать потенциально воспринимаемую ценность усваиваемых знаний и развиваемых умений. Эта ценность определяется профессиональной применимостью знаний и умений в условиях иноязычного общения. Учебный процесс следует организовывать с учетом аффективного воздействия приемов и условий обучения. При этом для обеспечения желания повторного общения необходимо минимизировать риски возникновения языковой тревожности.

Под такие критерии хорошо подходит метод проектов. Именно он позволяет снизить постоянное воздействие внешних мотивов, исходящих от преподавателя, и предоставить обучающемуся достаточную для индивидуализации автономию. Данная автономия предоставляет достаточно простора для активизации интереса к учебному процессу – поскольку обучающийся волен сам выбирать подходящие для него способы решения задач. Также метод проектов подчеркивает утилитарную мотивацию, поскольку зачастую проекты призваны имитировать аутентичные проблемные ситуации, в том числе и из профессиональной среды.

Метод проектов подразумевает особенную форму организации процесса контроля и оценивания, которая обладает низкой степенью вовлечения преподавателя в процесс выполнения задания. Преподаватель оценивает продукт и ход выполнения после завершения проекта, тем самым предоставляя обучающимся свободу действий. Отсутствие традиционных строгих иерархических отношений приводит к более личному и менее субординативному общению между участниками [15]. Данная особенность значительно снижает уровень языковой тревожности, поскольку снижается мотивация обучения по принуждению. Обучающиеся перестают бояться получить негативную оценку за речевые недочеты при общении на иностранном языке, из-за чего начинают им более охотно пользоваться.

В экспериментальном исследовании М. Р. Ибляминовой было выявлено, что проектная методика позволяет студентам технического вуза лучше осознать ценность иностранного языка в практической деятельности, корректируя их представление о содержании учебного мотива благодаря предоставлению свободы выбора [16]. То есть обучающиеся из-за общения на иностранном языке в условиях близких к аутентичным, начинали лучше осознавать его прагматические аспекты и меньше фокусироваться на аспектах лингвистических.

Также метод проектов позволяет индивидуализировать содержание обучения для лучшего соответствия материалов статичной системе мотивации обучающихся [17]. Разрабатываемый преподавателем проект задает рамки деятельности и ее конечную цель, но не конкретизирует само содержание, благодаря чему условия обучения позволяют акцентировать процессуальный интерес – положительно эмоционально окрашенное внимание к ходу выполнения задания.

Заключение. Таким образом, было установлено, что учебный интерес к изучению иностранного языка формируется на пересечении статического и динамического понимания мотивации в процессе решения учебных коммуникативных задач. При этом учебные коммуникативные задачи оказывают значительное аффективное воздействие на обучающегося, которое предопределяет его уровень языковой тревожности. Низкий уровень языковой тревожности и осознание практической ценности получаемых знаний и развиваемых умений приводят к повышению уровня учебного интереса. Метод проектов снижает уровень языковой тревожности за счет уменьшения влияния внешних мотивов, а его практическая направленность позволяет лучше осознавать ценность знаний и умений. Так проект способен предоставить внешние стимулы к практической деятельности, которые со временем благодаря высокому уровню автономии могут трансформироваться в учебный интерес, поскольку обучающиеся могут сами выбирать подходящий им способ выполнения задания.

Список литературы

1. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
2. Иванников, В. А. Формирование побуждения к действию / В. А. Иванников // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 113-123.
3. Мурунов, С. С. Факторы внутренней мотивации использования ИИ технологий при подготовке будущих учителей иностранного языка / С. С. Мурунов // XXX Державинские чтения. Лингвистика и лингводидактика: материалы Всерос. науч. конф., г. Тамбов, 27–31 окт. 2025 г. – Тамбов: Издат. дом «Державинский», 2025. – С. 34-42.
4. Файзуллаев, А. А. Мотивационные кризисы личности / А. А. Файзуллаев // Психологический журнал. – 1989. – № 3. – С. 23-31.

5. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
6. Черкасов, Г. К. Объективные и субъективные факторы детерминации человеческой деятельности / Г. К. Черкасов // Вестник Московского университета. Серия 8. Философия. – 1972. – № 4. – С. 14-23.
7. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
9. Рудик, П. А. Психология / П. А. Рудик. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 239 с.
10. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
11. Rosenfeld, G. Theorie und Praxis der Lernmotivation / G. Rosenfeld. – Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1964. – 216 S.
12. Swain, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning / M. Swain // Language Teaching. – 2013. – Vol. 46 (2). – P. 195-207.
13. Horwitz, E. K. Foreign language classroom anxiety / E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope // The Modern Language Journal. – 1986. – Vol. 70 (2). – P. 125-132.
14. Mahmoodzadeh, M. Towards conceptualizing language learning curiosity in SLA: An empirical study / M. Mahmoodzadeh, G. H. Khajavy // Journal of Psycholinguistic Research. – 2019. – Vol. 48 (2). – P. 333-351.
15. Новикова, С. А. Проектные методики как средство развития мотивации изучения английского языка у студентов вуза / С. А. Новикова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 1. – С. 32-35.
16. Ибляминова, М. Р. Оптимизация психологических условий повышения эффективности изучения иностранных языков студентами технического вуза посредством проектной технологии / М. Р. Ибляминова // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1 (1). – С. 225-229.
17. Власова, И. В. Метод проектов как активная образовательная технология обучения профессиональному аспекту иностранного языка в техническом вузе / И. В. Власова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 2 (20). – С. 28-33.

PROJECT-BASED LEARNING AS A WAY TO CULTIVATE INTEREST IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

*Pantelič D. A.
Tambov, Russian Federation
TSU named after G. R. Derzhavin*

Summary. The article addresses the problem of forming and maintaining educational interest in learning a foreign language. It analyzes specific features of the process of motivating students during foreign language classes: language anxiety, the perceived value of knowledge and skills, and the affective impact of learning conditions. Project-based learning is considered as a means of cultivating educational interest. It helps reduce the influence of external motives and provides sufficient autonomy to activate internal motives.

Keywords: educational interest, learning motivation, foreign language, project-based learning.

УДК 37.016:811.161.1:398:008

ФОЛЬКЛОРНЫЙ ТЕКСТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

*Перебейнос Е. Е.
Рязань, Российская Федерация, РГУ имени С. А. Есенина*

Аннотация. В статье рассматривается роль фольклорных текстов как источника речевого развития детей и потенциал данных текстов в реализации принципа соизучения языка и культуры, приводятся примеры заданий для учащихся 5-6 классов.

Ключевые слова: фольклор, фольклорный текст, культура, соизучение языка и культуры, кудьтупроведческая компетенция.

Введение. Культура – сложное и многогранное понятие, над определением которого до сих пор размышляют ученые. В широком смысле это совокупность проявлений жизни, достижений и творчества отдельных людей, народов и всего человечества. Согласно определению, данному французским культурологом А. де Бенуа, «культура – это специфика человеческой

деятельности, это то, что характеризует человека как вид. Напрасны поиски человека до культуры, само появление его на арене естественной истории надлежит рассматривать как культурный феномен» [9]. Там, где есть человек, отношения между людьми, их деятельность, там имеется и культура. В Декларации прав культуры, разработанной коллективом ученых СПб ГУП под научным руководством академика Д. С. Лихачева, под понятием «культура» понимается «сотворенная человеком материальная духовная среда обитания, а также процессы создания, сохранения, распространения и воспроизводства норм и ценностей, способствующих повышению человека и гуманизации общества» [4, с. 501-502].

В ходе изучения предмета «Русский язык» в период обучения в школе посредством родного (русского) языка интенсивно развивается личность ученика. Школьный курс русского языка нацелен прежде всего на изучение системы языка и способов, закономерностей функционирования языковых единиц в речи. Однако не менее важно и погружение учащихся в родную культуру, то есть формирование культурной идентичности и культуроведческой компетенции, осознание языка как средства сохранения и передачи культурного кода нации. В аспекте реализации принципа соизучения языка и культуры [8, с. 26] актуально и перспективно использование в качестве дидактического материала фольклорных текстов, которые, являясь частью образовательного процесса, а именно предметом наблюдения как за языковыми явлениями, так и отражением в языке народной самобытности, способствуют достижению предметных и личностных результатов обучения русскому языку.

Цель статьи – обосновать необходимость применения на уроках русского языка в начальных классах специальных лексических упражнений с применением фольклорных текстов для реализации принципа соизучения языка и культуры.

Материалы и методы. При проведении исследования использован метод теоретического анализа специальной литературы. При разработке системы упражнений применен метод моделирования. Материалами исследования стали фольклорные тексты, доступные младшему школьному возрасту. При разработке отдельных упражнений использовались ресурсы Национального корпуса русского языка (<https://ruscorpora.ru>).

Результаты и их обсуждение. Многие ученые рассматривают понятие «культура» как сложное многокомпонентное явление, связанное с многообразием жизни и деятельности человека. Культура не существует вне человека, она изначально связана с человеком и существует неотрывно от постоянных поисков человеком смысла бытия и своей деятельности. Кроме того, культура – это то, что отличает человека от других живых существ, особый вид деятельности, итогом которой являются ценности, существующие в виде знаков. Фольклор является сердцем народной культуры, живой памятью, передаваемой из поколения в поколение. Для учащихся, которые только начинают знакомство с устным народным творчеством, слово «фольклор» звучит загадочно, но за ним скрывается богатый мир сказок, былин, пословиц, песен, которые формируют национальную идентичность и вдохновляют писателей на создание авторских произведений.

Термин «*фольклор*» (англ. *folk-lore* – «народная мудрость») был введен английским ученым Уильямом Дж. Томсом в 1846 году для обозначения как художественной, так и материальной народной культуры народа [10]. Фольклор есть продукт народного творчества, он передается из поколения в поколение и отражает коллективный опыт, традиции и менталитет народа. В то же время это сложное синкретическое искусство. Нередко в его произведениях соединяются элементы различных видов искусств: словесного, музыкального, театрального.

Изучение русского языка с применением фольклорных текстов – это способ познания духовной жизни народа, его мировоззрения, нравственных ценностей, исторического опыта и национального самосознания. А сам язык при этом предстает перед обучающимися в историческом развитии и народнопоэтической эстетике.

Как материал для наблюдений и источник смыслов и речевой деятельности учащихся, фольклорный текст реализует принцип соизучения языка и культуры, идея которого была высказана Ф.И. Буслаевым еще в 1844 году [2]. Л.А. Ходякова описывает концепцию культуроведческого подхода как основу речевого развития творческой личности школьника и обосновывает принцип соизучения языка и культуры, определяющий отбор дидактического материала, методов, приемов и средств обучения с учетом культураносной функции русского языка и обеспечивающий единство духовно-нравственного, общекультурного, эстетического развития личности школьника [8, с. 26].

Усвоение культуры осуществляется с помощью научения. Культура создается, культуре обучаются. Поскольку она не приобретается биологическим путем и не наследуется в прямом смысле этого слова, каждое поколение воспроизводит культуру, члены общества в процессе социализации усваивают культурные коды и передают следующему поколению, в том числе с помощью фольклора. В результате усвоения ценностей, постулатов веры, норм, правил и идеалов, описанных в фольклорных текстах, происходят формирование личности человека и регулирование его поведения. Н.И. Демидова и Е.С. Богданова пишут: «Постигая язык, школьник изучает и все то, что презентуется в этом языке, то есть мир» [3]. Нет сомнения в том, что, изучая, например, пословицы, школьник узнает об отношении людей к миру и через слово формирует собственное мировосприятие.

Другая важная сторона применения фольклорных текстов в дидактических целях – их современное восприятие и употребление в живой разговорной и художественной речи. Поэтому нет писателя, который бы не обращался к пословицам и поговоркам как к источнику смыслов и/или эффективному стилистическому средству. Фольклорные элементы и мотивы встречаются в произведениях А.С. Пушкина, И.А. Крылова, Н.В. Гоголя, М.Е. Салтыкова-Щедрина, А.Н. Островского, Ф.М. Достоевского, А.Т. Твардовского, М.А. Шолохова и др. Например, фольклорная основа поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» показывает нам близость поэмы к миру народной сказки, а в повести «Капитанская дочка» автор использует народные песни, пословицы: «*Незванный гость хуже татарина*», «*Мирская молва – морская волна*» и др. Ко всему произведению в качестве эпиграфа писатель выбрал поговорку: «*Береги честь смолоду*», которая отражает идею всего произведения. Употребление фольклорных элементов украшает устную разговорную речь и делает ее выразительной, а удачное применение пословицы и поговорки не только повышает эмоционально-оценочный потенциал высказывания, но и дает возможность точно и кратко передать мысль или выразить эмоцию минимальными средствами, но с максимальной смысловой емкостью.

Рассматривая фольклор с позиции культуроведческого подхода к преподаванию русского языка, мы приходим к выводу о том, что фольклор обогащает речь учащихся лексическими и грамматическими единицами, позволяет понять мелодику народной речи, но вместе с тем он служит способом передачи народного опыта, мудрости, трансляции традиций, ценностей, нравственных норм, идеалов, демонстрации этно- и лингвокультурных особенности народа. Изучение фольклора позволяет ученикам понять как специфику народной речи, отличной от литературной нормы, так и образ жизни предков, которые многократно пересказывали текст, ставший в результате продуктом коллективного мыслетворчества. Устная форма фольклора подразумевает, что такой текст – это открытая система, которая творится заново при каждом исполнении, при этом присутствует определенная импровизация при каждой новой передаче.

К достоинству фольклорных текстов (остановимся на песнях, пословицах, притчах, сказках, былинах и т.д.) как дидактического материала относятся следующие специфические особенности:

- эпическая основа, понятный, но динамично развивающийся сюжет;
- простота грамматических конструкций;
- запоминающиеся образы;
- ритмичность фразы, звуковая выразительность, напевность.

Остановимся на лексическом аспекте языка фольклорного текста. Фольклорные тексты (пословицы, поговорки, былины и др.) способствуют обогащению, активизации и уточнению словарного запаса школьника. Язык фольклора приближен к разговорному, но вместе с тем его отличает лексическое разнообразие: это синтез разговорной и книжной, современной и устаревшей лексики, народнопоэтические эпитеты, метафоры, гиперболы. Многие лексические единицы проявляют в фольклорном тексте коннотативные значения: например, в выражениях «*мать сыра земля*», «*земля-матушка*», «*земля родная*», «*наша земля русская*», «*беречь землю*» и т.п. не просто номинирована территория проживания, а представлено сыновнее отношение предков к родному краю, дому. «Важно, чтобы школьник имел представление о том, что у лексемы может быть не только денотативное, но и коннотативное значение», – пишет Е.С. Богданова [1, с.108]. Поэтому при организации работы на основе фольклорных текстов мы рекомендуем удалять внимание оценочно-эмоциональным значениям лексических единиц.

В них встречаются малоупотребительные лексические единицы: историзмы, архаизмы, народно-поэтические выражения (эпитеты, метафоры, гиперболы и т.д.). Например, в русских былинах много устаревших слов, которые служат названиями реалий, существовавших в Древней Руси («*булатный*» – стальной, «*дружина*» – княжеское войско, «*орать*» – пахать). Для изучения ис-

торизмов в фольклорных текстах применяются методы, которые позволяют раскрыть их значение, происхождение, функции и роль в передаче сведений о культурном наследии. Эти методы сочетают лингвистический, исторический, этнографический и культурологический комментарий.

Тексты фольклора богаты на диалектизмы и тесно связаны с народными говорами, поэтому позволяют изучать язык в его исконной, живой форме, а «постигая язык, школьник изучает и все то, что презентуется в этом языке, то есть мир» [3, с.116] Нет сомнения в том, что, изучая фольклор, школьник узнает об отношении людей к миру и через слово формируют собственное мировосприятие.

Изучение лексикологии предусмотрено программой русского языка [7], в этот же период на уроках литературы происходит освоение фольклора [6]. Это делает возможным в условиях межпредметной интеграции обратиться к изученным на уроке литературы текстам уже в рамках урока русского языка для изучения лексической системы, в частности для усвоения культурноносной лексики.

Моделирование системы упражнений, основанных на применении фольклорных текстов», строится по схеме: от узнавания новых слов и выражений к толкованию их значений посредством обращения к справочным источникам и контекстам, знакомству как с этимологией, так и с самими культурными реалиями, являющимися основой номинации, а далее – к обсуждению условий применения слов фольклора в современной речи.

Рассмотрим примеры лексических заданий и упражнений, способствующих обогащению, уточнению и активизации словаря учащихся и освоению фактов культуры русского народа, то есть реализующих принцип соизучения языка на основе фольклорных текстов.

1. Работа над словотолкованием, синонимами и антонимами.

Детям предлагается перечитать фрагмент народного сказания «Авдотья Рязаночка» и ответить на вопросы.

- Как вы понимаете слова *«полону просить»*? Уточните значение словосочетания с помощью других литературных произведений.

А.С. Пушкин «Капитанская дочка»: *«Нижеозерная [крепость] взята сегодня утром. – Комендант и все офицеры перевешаны. Все солдаты взяты в полон».*

Н.В. Гоголь «Страшная месть»: *«Когда кто в полон попадет – другой продай все и дай выкуп»*

Ю. Друнина «Зима, зима нагрянет скоро»: *«Но вот другое обаянье / Меня в другой берет полон. / То обаянье увяданья – / Осенний сон, осенний сон»*

Какое устаревшее слово запишем в словарь? (*полон – плен*) А какой антоним можно подобрать к данному слову? (*свобода, воля, независимость, свобода воли*). Составьте словосочетание или предложение с новым словом.

2. Знакомство с новым фольклорным выражением и применение его в собственной речи. Прочитайте фрагмент русской народной сказки «Царевна-лягушка». Определите значение выделенного слова. Выберите верный вариант ответа.

«...Как сказано, так и сделано. Наутро проснулся Иван-царевич, у квакуши ковёр давно готов – и такой чудный, что ни вздумать, ни взгадать, разве в сказке сказать. Изукрашен ковёр златом-серебром, хитрыми узорами. Благодарствовал царь на том ковре Ивану-царевичу и тут же отдал новый приказ, чтобы все три царевича явились к нему на смотр вместе с жёнами. Опять воротился Иван-царевич невесел, ниже плеч буйну голову повесил...»

Определите, что означает словосочетание «буйна голова»:

- а) больная голова,
- б) кудрявая голова,
- в) недалекий человек (синоним к слову «глупый»),
- г) отважный, решительный человек,
- д) взбалмошный, беспокойный человек.

В каких ситуациях из нашей жизни мы можем применить выражение «буйна голова»? Составьте свое предложение с данным словосочетанием.

3. Уточнение значение слова с помощью словарно-поисковой работы. Знакомство со словом «Колобок». Учитель предлагает одному из наиболее мотивированных учащихся подготовить совместно с родителями сообщение о слове «колобок» с использованием инструмента

«Портрет слова» Национального корпуса русского языка² и «Школьного этимологического словаря» Н.М. Шанского³, «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля⁴. Дети слушают сообщение о лексической единице.

Первое письменное упоминание о Колобок датируется 1849. Именно тогда сказка «Колобок» была опубликована в сборнике Александра Николаевича Афанасьева «Народные русские сказки». В «Толковом словаре живого великорусского языка» Владимира Ивановича Даля можно узнать о происхождении и значении слова «колобок». Слово «коло» в старину означало «круг, окружность, обод, обруч, колесо»; существовало слово «колоб», в значении «башка, скатанный ком, шар, груда, валенец, катанец; небольшой, круглый хлебец; конурка, толстая лепешка, круглый пирог с толокном». В «Школьном этимологическом словаре» Н.М. Шанского написано так же, что колобок – это уменьшительно-ласкательная форма слова колоб – «круглый хлебец». Таким образом, колобок – кулинарное изделие.

Далее учитель ставит перед детьми следующие вопросы: *Что нового вы узнали о слове «колобок»? Какие синонимы можно к нему подобрать? Выпишите их. Почему герой известной русской народной сказки носит такое имя – Колобок? Как он появился? Можно ли было бы в сказке вместо слова «колобок» использовать «толстая лепёшка». А где сегодня может использоваться данное слово? Знаете ли вы, что на территории нашей страны есть остров с названием «Колобок»? А может ли так называться кафе? А конфеты?*

4. Работа над устаревшими словами и современными синонимами.

Предлагается найти во фрагменте былины устаревшие слова и народно-поэтические слова, подобрать к ним синонимы и записать синонимические пары.

Говорит Святогор да он про себя:

«А много я по свету ездывал,

А такого чуда я не видывал,

Что маленькая сумочка да не сшевелится,

Не сшевелится да не здымается,

Богатырской силы не сдаётся».

5. Знакомство с историей поговорок и выяснение их значения.

Учащимся предлагается познакомиться с поговоркой: *Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!*

Источником информации становится текст:

Выражение пришло из времени средневековой Руси, когда крестьяне, принадлежавшие хозяину, имели право, рассчитавшись с предыдущим помещиком, перейти к новому. По закону, изданному Иваном Грозным, такой переход мог происходить только после окончания сельскохозяйственных работ, а конкретно за неделю до или спустя неделю Юрьева дня. После смерти Ивана Грозного такой переход был запрещен и произошло закрепление крестьян к земле. Тогда и родилась поговорка как выражение огорчения из-за изменившихся обстоятельств, о неожиданном не сбывшихся надеждах, внезапных переменах.

Далее учащиеся отвечают на вопросы: *Когда отмечается Юрьев день? Почему именно в это время разрешали переход? Как поговорка связана с несбывшимися надеждами? Когда ее можно применять в современном общении?*

6. Анализ смыслового значения поговорки. Предлагаем в качестве образца анализ выражений с цветовым компонентом значения.

Прочитайте и объясните, как вы понимаете значение данных выражений: *рубашка беленька, да душа черненька; зеленой горькой полыни; бела, румяна – ровно кровь с молоком; черный глаз, карий глаз – минуй нас; красное солнышко на белом свете черную землю греет; изба не красна углами, а красна пирогами; белые ручки чужие труды любят.*

Выделите слова со значением цвета. Подумайте, как русские пословицы и поговорки с помощью таких слов передают философские понятия: добра, зла, красоты, глупости, молодости, святости и т.д.

² <https://ruscorpora.ru>

³ Шанский, Н.М. Этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. – Москва: Прозерпина: Школа, 1994. – 400 с.

⁴ Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: Русский язык, 2002 (репринтное издание СД 1880-1882 гг.). – (2-е изд. СД).

7. Изучение эпитетов. Прочитайте предлагаемый ниже текст народной песни и выделите в нем эпитеты, объясните их смысловое и эмоциональное содержание.

*Не шуми, мати зеленая дубровушка,
Не мешай мне, доброму молодцу, думу думати.
Что завтра мне, доброму молодцу, в допрос итти
Перед грозного судью, самого царя...*⁵

8. Лингвистический эксперимент. Может использоваться для проверки понимания архаичной лексики учениками. Например, предложить обучающимся объяснить значение устаревших слов или подобрать к ним современные синонимы. Это помогает оценить степень сохранения исторической памяти в языке.

Дабы – чтобы, пагуба – гибель, вред, уповать – надеяться и твёрдо верить, чело – лоб, ланита – щека, выя – шея.

Заключение. Таким образом, фольклорный текст является отражением сознания, мыслей и идеалов народа, обращение к нему при обучении родному языку позволяет погрузиться в культуру, понять менталитет народа. Для того чтобы иметь представление о культуре и культурных процессах, необходимому современному образованному человеку, необходимо с младшего школьного возраста приобщать детей к миру народно-поэтической речи и национальной культуры в целом. Это можно сделать и при изучении сказки, песни и предания, которые сохраняют представления народа о добре и зле, моральные нормы и жизненные ценности. Фольклорный текст как дидактический материал на уроке русского языка позволяет объединить лингвистический анализ (разбор стилистических, лексических и иных особенностей) с этнографическим (быт, обычаи, ценности), что делает его уникальным инструментом соизучения языка и культуры. К основным типам лексических упражнений, построенных на применении фольклорных текстов и нацеленных на соизучение языка и культуры, относятся: работа над словотолкованием, синонимами и антонимами; знакомство с новым фольклорным выражением и применение его в собственной речи; уточнение значения слова с помощью словарно-поисковой работы; работа над устаревшими словами и современными синонимами; знакомство с историей поговорок и выяснение их значения; анализ смыслового значения поговорок; изучение эпитетов и лингвистический эксперимент.

Список литературы

1. Богданова, Е.С. Работа над историзмами в ходе формирования умений текстовой деятельности старших школьников / Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С.105-113
2. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка / ред. и комментарии проф. Е.Н. Петровой. – Ленинград: Учпедгиз, Ленингр. отделение. – 1941. – 248 с.
3. Демидова, Н.И., Богданова, Е.С. Развитие ценностно-смысловой сферы старших школьников средствами художественного текста на уроках русского языка / Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка / Н.И. Демидова, Е.С. Богданова // Материалы международной научно-практической конференции к юбилею профессора А.Д. Дейкиной и ее научной школы: в 2 частях. – 2019. С. 114-121., С.114 -121.
4. Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре. - 2-е изд., перераб. и доп. Сост. и науч. ред. А. С. Запесенкий. - СПб: СПбГУТ1, 2015. С. 503
5. Сергеева, О. А. Соотношение новаций и традиций в цивилизационном процессе // Философия и общество. – 2019. – №2.
6. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература (для 5–9 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс] / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования»: сайт. Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/frp_literatura_5-9-klassy_2025.pdf?ysclid=moqt43slkj719957177 (дата обращения: 01.05.2026).
7. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык (для 5–9 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс] / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования»: сайт. Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/06/01_frп_russkij-yazyk_5-9-klassy_18062025_itog-na-sajt.pdf?ysclid=moqt06syzq793985439 (дата обращения: 01.05.2026).
8. Ходякова Л.А. Методика речевого развития творческой личности школьника в контексте культуры: теория и практика: монография. М.: МПГУ, 2018. 188 с.
9. Benoist A.de. Les idees a l'endroit. P., 1979
10. Folk-Lore Record. Vol. II. Appendix. L.1879. P. 4.

⁵ <https://kupidonia.ru/library-book/ne-shumi-mati-zelenaja-dubrovushka?ysclid=moqtl02r8p256583847>

FOLK TEXT IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS: IMPLEMENTING THE PRINCIPLE OF LANGUAGE AND CULTURE STUDY

Perebeinos E. E.
Russia, Ryazan, S. A. Esenin State University

Summary. The article examines the role of folklore texts as a source of children's speech development and the potential of these texts in implementing the principle of co-learning language and culture. Examples of tasks for 5th-6th grade students are provided.

Key words: folklore, folklore text, culture, co-study of language and culture, cultural competence.

УДК 378.016:81'243:004.588:004.77

ИНТЕГРАЦИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПЛАТФОРМЫ «PROGRESSME» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Пинчук М. Н.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения цифровой платформы «ProgressMe» в обучении иностранному языку. Интеграция платформы в обучение повышает вовлеченность студентов за счет интерактивности и создания уникальной цифровой методической среды.

Ключевые слова: дистанционное обучение; цифровая образовательная среда; условно-речевые упражнения.

Введение. Современное обучение иностранному языку (далее – ИЯ) все чаще строится в смешанной или полностью цифровой среде. Особенно актуальна в современном обучении проблема мотивации. Обучающиеся могут понимать практическую ценность ИЯ, но терять интерес, если упражнения воспринимаются как однотипные, обратная связь «запаздывает», а собственный прогресс не виден.

Цель статьи – описать способы интеграции ProgressMe в процесс обучения ИЯ и показать, каким образом использование платформы может усиливать академическую успешность и вовлеченность обучающихся. Актуальность обусловлена необходимостью преодоления спада учебной мотивации при изучении ИЯ в цифровой среде в XXI веке.

Материал и методы. Источниками исследования послужили научные работы в области методики преподавания иностранных языков и формирования языковых компетенций в рамках обсуждаемого вопроса и упражнения по теме «Environment» в учебнике «New English Vibe: A2» на платформе ProgressMe. В работе использовался системный анализ научной литературы по теме исследования, методы анализа, синтеза и обобщения полученных данных.

Результаты и их обсуждение. Современные исследователи подчеркивают, что структура и методы обучения педагогических кадров требуют обновления под влиянием государственных интересов [1, с. 14]. Современные работодатели заинтересованы в специалистах, способных к быстрой адаптации, эффективному самообучению и оперативному внедрению новых технологий в нестандартных условиях [2, с. 194]. Данная тенденция вызвана спецификой новой реальности, где владение инструментарием должно обязательно дополняться компетенциями в области его прикладного использования [7].

Платформы для онлайн-обучения ИЯ позволяют соединить несколько функций: учебник, рабочую тетрадь, классную доску, домашнее задание, взаимную коммуникацию между преподавателем и обучающимся и контроль результата. ProgressMe относится именно к таким инструментам. Согласно справочным материалам платформы, в интерактивном классе действия преподавателя и ученика синхронизируются, часть упражнений может проверяться автоматически, а домашняя работа назначается внутри той же среды [3]. Под мотивационным потенциалом платформы понимается не внешняя привлекательность интерфейса, а совокупность педагогических механизмов: ясная цель задания, интерактивное действие, быстрая обратная связь, возможность выбора способа изучения ИЯ, повторение в комфортном темпе, игровая тренировка и видимый результат.

ProgressMe – российская интерактивная образовательная онлайн-платформа, которая чаще всего используется для преподавания ИЯ, проведения индивидуальных и групповых занятий, создания авторских курсов и запуска онлайн-школ [3]. В методическом отношении наиболее значимы следующие функции: виртуальный класс, где преподаватель и обучающиеся работают с одним уроком; конструктор курсов и уроков; шаблоны интерактивных упражнений; словарь и тренировка слов; встроенные средства коммуникации; назначение и проверка домашней работы; возможность автоматической проверки заданий с заранее заложенными правильными ответами; работа с материалами сторонних сервисов, например LearningApps и Wordwall; инструменты искусственного интеллекта для генерации упражнений, транскрипции аудио и озвучивания текста [3; 4].

Дистанционный формат обучения классифицируют на синхронный и асинхронный типы, каждый из которых обладает специфическими плюсами и минусами, определяющими итоговую продуктивность образовательного процесса [5, с. 24]. Синхронное взаимодействие организуется непосредственно в реальном времени и требует одновременного присутствия педагога и обучающихся. Асинхронная модель предоставляет обучающимся свободу выбора времени работы с материалами (видеолекциями, блогами, форумами, электронными учебниками). Такой автономный формат снимает временные ограничения на доступ к знаниям и продлевает период коммуникации, однако требует от учащихся развитых навыков самодисциплины, высокой мотивации и личной ответственности. Важная характеристика ProgressMe – сочетание данных двух режимов. На занятии платформа используется как интерактивный класс: ученики выполняют задания, отвечают в чате, работают с текстом, слушают аудио, записывают голос, участвуют в обсуждении. После урока те же или дополнительные упражнения могут быть отправлены в домашнюю работу. Ученик видит задания в личном кабинете, а преподаватель получает возможность проверить ответы, отправить задание на доработку, оставить письменный или устный комментарий, просмотреть попытки выполнения [4]. Таким образом, учебный цикл становится непрерывным: занятие не заканчивается в момент выхода из видеозвонка, а продолжается в управляемой самостоятельной практике.

Особого внимания заслуживает словарный компонент. Обучающиеся могут добавлять слова в личный словарь из упражнений и текстов, а затем тренировать их в специальном режиме [4]. Для ИЯ это особенно ценно, поскольку лексическая компетенция требует частотного повторения, контекстуализации и активного использования. В отличие от механического списка слов в тетради, цифровой словарь дает возможность возвращаться к материалу через короткие интерактивные упражнения. Также большим преимуществом является бесплатный доступ к уже подготовленным качественным материалам на разные темы для людей с разным уровнем владения языком.

Становление грамматической компетенции напрямую зависит от качества формирования речевых навыков. Они представляют собой автоматизированные компоненты речевой деятельности, базирующиеся на динамических стереотипах, которые развиваются и закрепляются исключительно в процессе активного речевого общения.

В данном исследовании за основу взята классификация, включающая в себя восприятие языкового явления и последующую систему условно-речевых упражнений (УРУ), которая состоит из четырех последовательных этапов: имитация, подстановка, трансформация, комбинирование [6]. Важнейшей составляющей платформы ProgressMe является «Конструктор уроков», который позволяет полностью цифровизировать и автоматизировать каждый из этапов данной системы с помощью специфических интерактивных шаблонов: 1. Имитация. На этом этапе обучающиеся знакомятся с грамматической формой в контексте и воспроизводят ее без изменений. Суть упражнений заключается в повторении образца, что позволяет соотнести форму с ее речевым значением. В «Конструкторе уроков» ProgressMe для этого эффективно используются механики «совместить слова с их значениями и картинками» (для семантизации контекста) и «составить слово из букв» (для фиксации графического образа новой формы). 2. Подстановка. Суть данных упражнений сводится к замене отдельных лексических единиц в рамках фиксированной грамматической структуры без изменения самой формы. Это помогает осознать обобщенный характер модели. На платформе данный этап реализуется через шаблоны «заполнить пропуски словами из списка» и «выбрать правильный вариант из списка слов», «тест», «выбрать, какой ответ «Истина», какой ответ «Ложь», где фокус внимания ученика направлен на выбор верного элемента. 3. Трансформация. На этой стадии обучающиеся должны изменить саму грамматическую структуру (например, порядок слов, время или тип предложения) в зависимости от речевой задачи. В цифровой среде ProgressMe этот процесс обеспечивается упражнениями фор-

мата «составить слова в предложения» (трансформация разрозненных элементов в синтаксическую структуру) и «расставить текст по порядку» (логическая перестройка разрозненных частей текста). 4. Комбинирование. Завершающий этап, предполагающий полностью самостоятельное воспроизведение грамматической формы для выражения собственных мыслей. На платформе ProgressMe переход к репродукции обеспечивается интерактивным шаблоном «записать на встроенный диктофон монолог по теме в виде ответов на вопросы». Данный инструмент позволяет обучающемуся свободно комбинировать усвоенные структуры в устной речи, опираясь на коммуникативное намерение, а преподавателю – осуществлять последующий детальный контроль сформированности навыка.

Разберем некоторые упражнения на тему «Environment» для обучающихся с уровнем знания английского языка «A2» в качестве примера.

Задание 1. «Введение новой лексики»: преподаватель или обучающийся записывает на русском или ИЯ слово, или конструкцию, получает автоматический перевод и может добавить их в вокабуляр для дальнейшего повторения. При необходимости можно добавить свой вариант перевода (рисунок 1).

Задание 2. «Этап введения в тему урока»: ученику предлагается упражнение, в котором он может письменно поделиться своими ассоциациями со словом «природа» на английском языке. Мотивационный эффект состоит в том, что новый материал сразу становится «рабочим»: ученик не просто переписывает список слов и словосочетаний, а взаимодействует с ним, подбирает слова для построения предложений разной сложности и может вернуться к ним после урока (рисунок 2).

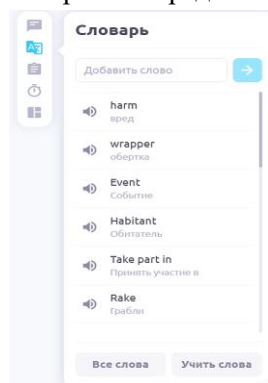


Рисунок 1 – Словарь

1.1 Brainstorm word associations for "nature"

Заметки ☐

Символов: 0 | Слов: 0

Напишите что-нибудь...

Рисунок 2 – Упражнение «Подбор ассоциаций»

Задание 3. «Совместить слова с их значениями»: данное упражнение направлено на тренировку понимания лексики по теме. Задание позволяет не просто зазубривать перевод, а догадываться о значении слова через контекст его определения (рисунок 3).

Задание 4. «Аудирование»: обучающемуся предлагается короткая аудиозапись по теме «Environment» с использованием лексики из активного вокабуляра из прошлых упражнений. Переход от чтения к восприятию на слух перезагружает внимание и не дает ученику заскучать (рисунок 4).

1.2 Match the words with their definitions

pollution recycle protect desert trash the Earth energy

- the Earth - the planet we live on
- a very dry place with sandy land and little or no rain
- to keep someone or something safe from harm
- the power from something such as electricity or oil that can do work, such as providing light and heat
- pollution - anything that makes the earth dirty
- things we don't need anymore, like empty bottles or food wrappers
- recycle - to sort and collect trash to use it again

Рисунок 3 – Упражнение «Совместить слова с их значениями»

1.1 Listen to the podcast about the future of our planet. Finish Professor's last sentence with your own ideas

00:00 / 01:11

▶ 🔊

Рисунок 4 – Упражнение «Аудирование»

Задание 5. «Верно или неверно»: данное упражнение направлено на проверку понимания материала, развитие критического мышления, умение отличать достоверные факты от вымысла и логический анализ. Формат ответа бинарный (да/нет), что не перегружает обучающегося, но задействует сложные логические процессы (рисунок 5).

Задание 6. «Заключение»: каждый урок содержит задания на рефлекссию, в которых обучающийся может обсудить с преподавателем вопросы по теме, оценить свою работу, поделиться впечатлениями от занятия и обсудить алгоритм выполнения домашнего задания на платформе. Четкий разбор домашнего задания и подведение итогов дают чувство контроля над собственным прогрессом (рисунок 6).

1.3 Listen again. Mark the sentences true or false. Correct false sentences

1/4 Climate change is making the weather hotter and wetter.

2/4 It is not good for plants, animals, or people when places turn into deserts.

3/4 Planting more trees and using water wisely are ways to protect the land.

4/4 Scientists predict that there will be more fish than plastic in the oceans by 2050.

Рисунок 5 – Упражнение «Верно или неверно»

1.1 Let's sum up

I find the lesson

☐ difficult

☐ easy

☐ interesting

☐ useful

I find ... difficult

☐ vocabulary: nature

☐ listening: podcast about the future of our planet

☐ grammar: difference between tell / say

☐ speaking: reporting partner's words

☐ all of the above

☐ none of the above

Рисунок 6 – «Рефлексия»

Возможность видеть материалы в аккуратной цифровой структуре снижает организационную нагрузку: не нужно искать файлы, пересылать фотографии тетради или открывать несколько сервисов одновременно. «Progressme» позволяет сохранять пройденные упражнения и домашнее задание на платформе в кабинете ученика. Цифровая платформа не гарантирует мотивацию автоматически. Интеграция «ProgressMe» должна опираться на следующие принципы: каждое упражнение связано с речевой задачей; закрытые задания чередуются с открытыми; автоматическая проверка дополняется комментарием преподавателя; игровые элементы используются для повторения; домашняя работа имеет подходящий для обучающегося объем и конкретные критерии оценивания.

Заклучение. Интеграция «ProgressMe» в обучение ИЯ позволяет организовать учебный процесс как последовательность взаимосвязанных интерактивных действий. Платформа особенно эффективна, когда преподаватель использует ее не как электронную копию учебника, а как методическую среду для создания собственных упражнений. Повышение заинтересованности связано с интерактивностью и разнообразием форматов, возможностью ученика видеть собственный прогресс, участвовать в коммуникации и выполнять задания в индивидуальном темпе.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Антонова, М. В. Факультет физической культуры Мордовского пединститута: подготовка кадров в условиях сетевого взаимодействия / М. В. Антонова, П. В. Замкин, В. В. Мирошкин // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 6. – С. 14–16.
2. Кизрина, Н. Г. Формирование учебно-познавательного компонента иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-бакалавров на основе технологии «веб-квест» / Н. Г. Кизрина, О. Е. Янкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6, ч. 2. – С. 193–197.
3. Общие вопросы о платформе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://help.progressme.ru/article/1214>. – Дата доступа : 09.05.2026.

4. Материалы. Создание своего учебного курса [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://help.progressme.ru/article/26515>. – Дата доступа : 09.05.2026.

5. Стариченко, Б. Е. Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения / Б. Е. Стариченко // Инновационные технологии в образовании. – 2013. – № 3. – С. 23–31.

6. Рябцева, О. М. Формирование грамматической составляющей иноязычной коммуникативной компетенции / О. М. Рябцева // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2010. – № 10. – С. 115–118.

7. Meyers, E. M. Digital literacy and informal learning environments: an introduction / E. M. Meyers, I. Erickson, R. V. Small // Learning, Media and Technology. – 2013. – Vol. 38, iss. 4. – P. 355–367.

INTEGRATION OF THE PROGRESSME PLATFORM INTO THE EDUCATIONAL PROCESS AS A MEANS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

*Pinchuk M. N.
Vitebsk, Republic of Belarus
VSU named after P. M. Mashеров*

Summary. *The article touches upon the possibilities of using the digital platform ProgressMe in teaching a foreign language. The integration of the platform into learning increases student engagement through interactivity and the creation of a unique digital methodological environment.*

Key words: *distance learning; digital educational environment; communicative drills.*

УДК 378.147:811.111:004.8

ОПТИМИЗАЦИЯ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ГЕНЕРАТИВНЫХ КОГНИТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ИИ

*Польников М. О., Тарасенко Е. С.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова*

Аннотация. *В статье рассматриваются возможности применения генеративных моделей искусственного интеллекта в работе вузовского преподавателя английского языка при подготовке авторских учебных материалов. На основе анализа функциональных особенностей наиболее распространённых нейросетевых сервисов (ChatGPT, Gemini, Gama) и с опорой на принципы построения юнита, принятые в отечественной и зарубежной лингводидактике, авторами предложен пятиэтапный алгоритм проектирования учебного модуля средствами больших языковых моделей. Особое внимание уделено промпт-дизайну, верификации сгенерированного контента и последующей визуализации материала на платформе Gama.app. Делается вывод о том, что обращение к рассмотренным инструментам позволяет преподавателю сократить временные затраты на подготовку занятия и одновременно повысить методическое качество разрабатываемых материалов.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект; генеративные модели; большие языковые модели; ChatGPT; Gemini; Gama; методика преподавания английского языка; учебный юнит; промпт-дизайн; цифровая образовательная среда.*

Введение. Распространение генеративных ИИ-моделей позволяет существенно оптимизировать подготовку преподавателем иностранного языка учебных материалов: аутентичных текстов, упражнений и презентаций. Однако их стихийное применение часто приводит к результатам, не отвечающим методическим требованиям, таким как несоответствие уровня сложности или нарушение логики юнита.

Актуальность исследования обусловлена отсутствием в белорусской методике целостного практико-ориентированного алгоритма работы преподавателя английского языка с нейросетями на всех этапах создания учебного модуля.

Цель статьи – описать и методически обосновать алгоритм разработки учебного юнита с привлечением больших языковых моделей. Для достижения цели поставлены следующие задачи: 1) проанализировать функционал ИИ-сервисов; 2) соотнести структуру юнита с возможностями автоматизированной генерации; 3) предложить пошаговую процедуру проектирования модуля; 4) описать алгоритм визуализации контента на платформе Gamma.app.

Материал и методы. Материалом исследования послужил практический опыт авторов по созданию учебных модулей для студентов языковых специальностей, а также функциональный инструментарий современных генеративных нейросетевых сервисов (ChatGPT, Gemini и Gamma.app). Методологическую базу работы составили методы теоретического анализа, концепция педагогической поддержки (scaffolding) и коммуникативно-функциональный подход к конструированию структурных компонентов учебного юнита. В качестве ведущего практического метода применялось методическое моделирование, позволившее разработать пошаговый алгоритм интеграции больших языковых моделей в процесс подготовки занятий. Кроме того, авторами использовался метод оценки продуктивности искусственного интеллекта на различных этапах дидактического проектирования: от первичного промпт-дизайна и генерации контента до итоговой визуализации разработанных материалов.

Результаты и их обсуждение. Целесообразно начать рассмотрение с краткой характеристики тех генеративных сервисов, которые на сегодняшний день представляют наибольший практический интерес для преподавателя иностранного языка.

В настоящее время одним из наиболее востребованных инструментов на базе искусственного интеллекта остаётся ChatGPT. Аббревиатура GPT (Generative Pre-trained Transformer) обозначает тип модели, применяемой для обработки естественного языка. В основе её работы лежит анализ массивов данных значительного объёма, благодаря чему ответы нейросети по форме приближены к человеческой речи. Существенной чертой актуальной версии ChatGPT выступает мультимодальность – способность одновременно оперировать данными разных типов: изображением, аудиозаписью и печатным текстом.

В первую очередь ChatGPT применяется при создании, анализе и обработке текстов: нейросеть выделяет ключевые фрагменты, формирует резюме, а также способна излагать материал в стиле, заданном пользователем, и выполнять перевод. Не менее значима роль модели в работе с контентом – генерация идей, подбор источников, исправление грамматических и стилистических ошибок. Эффективность использования зависит от корректно составленного запроса, который должен иметь чёткую структуру: пользователю необходимо определить цель, задать роль для ChatGPT, выбрать форму представления ответа (текст, таблица, список). Допустимо также вводить количественные ограничения по числу слов или абзацев.

Хотя лидерские позиции закреплены за компанией OpenAI [1, с. 93–95], пионером данного направления является Google. В 2017 году компанией предложена архитектура «трансформер» (transformer), положенная в основу большинства современных больших языковых моделей (LLM). В 2023 году Google представила Gemini – семейство мультимодальных моделей для обработки аудиофайлов, изображений, программного кода, текстов и видеозаписей. Gemini интегрирован в продукты компании: Google Workspace, Gmail и Google Maps.

Семейство Gemini выпускается в нескольких модификациях. Версия Gemini 1.0 Nano рассчитана на работу с мобильными устройствами. Gemini 1.0 Ultra обладает расширенными аналитическими возможностями и применима к более сложным задачам – программированию и математическим рассуждениям. Отличительной особенностью Gemini 1.5 Pro выступает большое контекстное окно, позволяющее работать с информацией значительного объёма: от аудиозаписей до сотен страниц документов. Подобно ChatGPT, Gemini применим в широком спектре задач: генерация кода, анализ изображений, поиск идей, а также работа с текстами и их перевод [2].

Наряду с чат-ботами распространение получила нейросеть Gamma – платформа, преобразующая текстовые запросы в полностью оформленные презентации, документы и веб-сайты. От пользователя требуется задать тему, прикрепить план или предоставить URL-адрес. На основе полученных данных Gamma формирует структурированную презентацию с текстом и иллюстрациями. Полученный черновик может быть доработан вручную или скорректирован посредством диалога с виртуальным помощником Gamma Agent. Итоговый продукт распространяется по веб-ссылке либо экспортируется в форматы PowerPoint, PDF или Google Slides. По сравнению с традиционными программами, Gamma существенно сокращает временные и трудовые затраты [3].

Возможности рассмотренных сервисов раскрываются в полной мере лишь в том случае, если преподаватель чётко представляет себе методическую логику того продукта, который он стремится получить на выходе. В связи с этим обратимся к структуре современного учебного юнита и тем дидактическим принципам, на которых она основывается.

Эффективность современных учебно-методических комплексов по английскому языку (таких как «Starlight», «English File», «Outcomes» и т.д.) во многом определяется научно обоснованным построением их базовых структурных единиц – юнитов. При проектировании подобных модулей реализуется концепция scaffolding, или педагогической поддержки, предполагающая поэтапный переход от рецептивных видов речевой деятельности к продуктивным.

Методическим принципом, во многом обеспечивающим результативность указанных пособий, выступает циклическая модель обучения. Британский исследователь Дж. Хармер в одной из своих основополагающих работ описывает модель ESA (Engage – Study – Activate), которая служит каркасом для большинства современных юнитов. В соответствии с этой моделью, усвоение материала начинается с этапа вовлечения учащихся (Engage), продолжается изучением языковых форм (Study) и завершается активизацией приобретённых знаний в условиях свободной коммуникации (Activate) [4]. Подобное построение позволяет снизить когнитивную нагрузку на обучающегося и создаёт предпосылки для естественного освоения лексико-грамматического материала.

В белорусской лингводидактической традиции акцент смещается в сторону коммуникативно-функционального подхода и системности предъявления учебного материала. По замечанию белорусского методиста Н. П. Барановой, учебный модуль должен быть организован как целостная система, в которой каждый компонент – текстовый, тренировочный, иллюстративный – работает на формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Существенное значение приобретает и последовательность упражнений: от первичного формирования навыка к его совершенствованию и далее – к развитию речевого умения [5].

С практической точки зрения юнит современного учебника представляет собой не простой набор текстов, а выстроенную методическую цепочку: Lead-in (подготовительный этап) → Input (введение материала через чтение или аудирование) → Language Focus (анализ лексики и грамматики) → Controlled Practice (тренировка в ограниченном контексте) → Production (выход в самостоятельную речь). Именно алгоритмичность подобной структуры делает её удобной основой для автоматизации средствами больших языковых моделей (LLM), позволяющих генерировать контент в заданных методических рамках.

Следовательно, методическая устойчивость юнита достигается за счёт сочетания строгой логической структуры с гибкостью содержательного наполнения, что и открывает возможность адаптации классических схем к условиям цифровой образовательной среды.

Изложенные методические основания позволяют перейти от характеристики юнита как такового к описанию практической процедуры его разработки средствами генеративных моделей. Именно соотнесение алгоритмики LLM с этапностью классического юнита и обеспечивает, на наш взгляд, методически корректный результат.

Переход от теоретического обоснования структуры юнита к его практической реализации предполагает учёт специфики взаимодействия с большими языковыми моделями (Large Language Models, LLM). В отличие от традиционных поисковых систем, генеративные модели функционируют не столько как источники готовой информации, сколько как когнитивные партнёры (co-designers) преподавателя. По наблюдению И. Моллик и Л. Моллика, исследующих применение искусственного интеллекта в образовании, оптимальный результат достигается при использовании ИИ в роли «методического ассистента», которому делегируется рутинная работа по генерации контента, тогда как педагогический контроль остаётся за преподавателем [6].

Процедура разработки юнита с привлечением «думающей» модели, поддерживающей функцию Chain-of-Thought, может быть представлена как последовательность из пяти этапов.

1. Промпт-дизайн и ролевое позиционирование. Исходным шагом выступает задание контекста: модели предъявляется чёткая ролевая установка. Пример базового промпта: «Действуй как старший преподаватель/доцент/профессор/специалист по методике преподавания иностранного языка. Разработай учебный модуль для студентов уровня A2 по теме “Service Sector” в стиле учебника “Outcomes”. Подобное ограничение позволяет настроить систему на коммуникативно-лексический подход уже на стартовом этапе.

2. *Проектирование лексико-грамматического ядра (Syllabus Design)*. Прежде чем приступать к генерации связных текстов, преподавателю целесообразно запросить «скелет» юнита: «Выдели 10 целевых лексических единиц (chunks) по теме и предложи одну грамматическую структуру, естественную для данного контекста (например, Conditionals)». Эта мера предохраняет от хаотичного распределения материала внутри модуля.

3. *Генерация рецептивного контента (Input)*. На указанном этапе формируется основной текст для чтения или скрипт для аудирования; принципиальное значение имеет пошаговый характер генерации. Возможный вариант запроса: «Напиши статью объёмом 400–500 слов о сфере услуг в Республике Беларусь/Великобритании/США. Интегрируй 10 целевых фраз, отобранных на предыдущем шаге. Используй синтаксис, характерный для уровня A2». Также есть возможность сделать запрос о поиске аудио или видеоматериалов по теме: «Найди аудио или видео о сфере услуг в Великобритании/США длиной не более 5 минут, в котором будет использоваться активная лексика по теме уровня A2». Как отмечает П. В. Сысоев, нейросетевые инструменты позволяют в считанные секунды получать уникальные, методически адаптированные тексты квазиаутентичного характера, выдержанные в рамках заданного уровня языковой сложности [7].

4. *Разработка комплекса упражнений (Task Design)*. На основе сгенерированного текста и подобранных аудио или видео модель формирует задания в соответствии с классической методической схемой. Формулировки запросов варьируются: «Составь 5 вопросов на детальное понимание текста по типу True/False/Not Given», «Подготовь упражнение на заполнение пропусков (Gap-fill) с целевой лексикой», «Разработай ролевую игру (Role-play) для этапа Production, в которой студент А убеждает студента В обратиться в химчистку/прачечную/ателье».

5. *Верификация и самокоррекция (Self-Reflection Loop)*. Данный этап представляется принципиальным с точки зрения профессионального подхода к материалу. Преподаватель предлагает модели произвести самопроверку: «Проанализируй созданный текст. Присутствует ли в нём лексика уровня B1-B2, способная затруднить понимание у студентов уровня A2? При наличии таковой замени её более доступными эквивалентами». По итогам анализа модель выдаёт скорректированный вариант.

Описанный алгоритм переводит ИИ из положения простого инструмента генерации текста в статус аналитического средства, благодаря чему преподаватель получает возможность за 15–20 минут подготовить уникальный, методически выверенный материал, отвечающий академическим требованиям.

Разработанная основа юнита, подготовленная по описанному выше алгоритму, нуждается в адекватном визуальном решении. Без этой завершающей стадии даже методически выверенный материал рискует уступить коммерческим изданиям в восприятии студентов, привыкших к высокому стандарту цифровой подачи информации.

Заключительной стадией проектирования современного учебного модуля выступает его визуальное оформление. В условиях цифровой среды, в которой происходит потребление учебной информации, эстетика подачи и структурированность материала непосредственно сказываются на когнитивной вовлечённости обучающихся. По замечанию Г. А. Каменевой, занимающейся проблематикой цифрового образования, визуализация учебного контента средствами искусственного интеллекта позволяет последовательно реализовать принцип мультимодальности: текстовая информация сопровождается релевантными визуальными образами, что облегчает декодирование сообщения и способствует запоминанию новых лексических единиц [8].

Для перевода текстовых набросков в формат интерактивного учебного юнита одним из наиболее результативных решений на сегодняшний день представляется платформа Gamma.app. Алгоритм визуализации учебного материала может быть описан следующим образом.

1. *Подготовка структурированного текста*. По итогам работы с языковой моделью формируется финальный скрипт юнита, разделённый на логически завершённые блоки: Lead-in, Reading, Vocabulary, Practice, Production.

2. *Импорт контента в Gamma*. В интерфейсе платформы активируется режим Text to Deck (либо Import from text); преподаватель помещает подготовленный текст в рабочее поле, указывая ИИ-ассистенту Gamma на необходимость сохранения исходной методической структуры. Система самостоятельно распределяет материал по слайдам или блокам интерактивной веб-страницы.

3. *Визуальная адаптация и генерация образов.* В распоряжении Gamma имеются встроенные инструменты генерации изображений, выполняющих функцию визуальных опор. Так, при работе над лексическим блоком по теме «Service Sector» система предложит тематические иллюстрации, что избавляет преподавателя от длительного подбора авторского материала в фотобанках.

4. *Настройка интерактивности.* На платформе предусмотрена возможность встраивания форм обратной связи, интерактивных карточек и видеофрагментов непосредственно в юнит. Подобная функциональность преобразует статический документ в полноценную обучающую среду, доступ к которой обучающиеся получают по ссылке.

Применение указанных инструментов снимает одну из существенных проблем учебных материалов авторской разработки – их визуальную вторичность по сравнению с коммерческими изданиями. Обращение к Gamma и сходным сервисам (в частности, Canva Magic Design) делает процесс подготовки качественного контента доступным широкому кругу преподавателей, в результате чего педагог совмещает функции методиста и дизайнера учебного материала.

Закключение. Проведённое исследование, что генеративные ИИ-модели при должном методическом сопровождении являются полноценным инструментом преподавателя. Описанный алгоритм охватывает полный цикл создания учебного юнита: от задания роли модели до визуализации материала в Gamma.app.

Условием результативности остается сохранение педагогического контроля. Преподаватель делегирует системе рутинную генерацию, оставляя за собой целеполагание, оценку контента и итоговую правку. Это позволяет сократить время подготовки до 15–20 минут без потери академического качества.

Дальнейшая разработка темы предполагает: эмпирическую апробацию алгоритма в рамках языковых дисциплин; сопоставительный анализ ИИ-сервисов для уровней владения языком от A1 до C1; формирование у педагогов компетенций в области промпт-дизайна.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Кувшинова, Е. Е. Тенденции применения ChatGPT в процессе преподавания / Е. Е. Кувшинова // Гуманитарий Юга России. – 2025. – Т. 14, № 2 (72). – С. 91–102.
2. Caballar, R. D. What is Google Gemini? / R. D. Caballar, C. Stryker // IBM [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.ibm.com/think/topics/google-gemini>. – Дата доступа : 26.04.2026.
3. What is Gamma, and How Does It Use AI to Build Presentations? // Gamma.app [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://clck.ru/3THcvR>. – Дата доступа : 26.04.2026.
4. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – 5th ed. – Harlow : Pearson Education Limited, 2015. – 448 p.
5. Баранова, Н. П. Концепция обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования / Н. П. Баранова // Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2014. – № 3. – С. 3–11.
6. Mollick, E. Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts / E. Mollick, L. Mollick // SSRN Electronic Journal [Электронный ресурс]. – 2023. – Режим доступа : https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4391243. – Дата доступа : 26.04.2026.
7. Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 16–24.
8. Каменева, Г. А. Визуализация учебной информации как средство интенсификации процесса обучения / Г. А. Каменева // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 2. – С. 108–117.

OPTIMISING THE DEVELOPMENT OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING MATERIALS THROUGH GENERATIVE COGNITIVE AI MODELS

*Polnikov M. O., Tarasenko E. S.
Vitebsk, Republic of Belarus
VSU named after P. M. Mashеров*

Abstract. The article examines the opportunities offered by generative artificial intelligence models to university teachers of English in the development of original teaching materials. Drawing on an analysis of the functional features of the most widely used neural network services (ChatGPT, Gemini, Gamma) and on the principles of unit

design established in both Russian and international language teaching methodology, the authors propose a five-stage algorithm for designing a teaching unit by means of large language models. Particular attention is given to prompt design, verification of the generated content and the subsequent visualisation of the material on the Gamma.app platform. It is concluded that the use of the tools under consideration enables the teacher to reduce the time required for lesson preparation while simultaneously enhancing the methodological quality of the materials produced.

Keywords: artificial intelligence; generative models; large language models; ChatGPT; Gemini; Gamma; English language teaching methodology; teaching unit; prompt design; digital educational environment.

УДК 159.923.2

ИММЕРСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Полякова О. Б.
Москва, Российская Федерация
Центр психологии развития

Аннотация. Контент-анализ научных статей Scopus 2025 позволил охарактеризовать иммерсивные технологии в практике изучения иностранных языков (виртуальную, дополнительную и смешанную реальность, игры, иммерсивные проекты, онлайн-курсы и платформы, симуляции).

Ключевые слова: технологии; иммерсивные технологии; практика; иностранные языки; изучение иностранных языков.

Введение. Иммерсивные технологии (ИТ) в практике изучения иностранных языков (ИЯ) рассматриваются как методы и подходы, направленные на активное вовлечение студентов [1], глубокое усвоение учебно-профессионального материала [2], повышение учебно-профессиональной мотивации [3], формирование навыков коммуникации [4], помогающие сделать изучение языка в профессиональной подготовке более интересным [5], познавательным [6] и практико-ориентированным [7], создающие учебно-профессиональную среду [8] погружающего характера [9] для активного изучения культуры [10] и языка [11]. **Цель** – охарактеризовать ИТ в практике изучения ИЯ. **Актуальность** исследования ИТ в практике изучения ИЯ продиктована развернутой цифровизацией образования, т.е. многоуровневым и системным процессом, направленным на внедрение цифровых технологий во все аспекты образовательной системы (от инфраструктуры и методов обучения до управления процессами и оценки результатов), в частности при изучении ИЯ.

Материалы и методы. По ключевым словам «ИТ» и «изучение ИЯ» (immersive technologies, learning foreign languages) из 136 публикаций отобраны 5 научных статей Scopus 2025 платформы Science Direct, носящих эмпирический характер, ранее не рассматриваемых и не переводящихся на русский язык, и осуществлен их контент-анализ по теме ИТ в практике изучения ИЯ.

Результаты и их обсуждение. Анализ интерактивности, сигналов в ИТ-виртуальной реальности (ВР) и влияния на опыт и результаты обучения английскому языку как иностранному, осуществленный L. Cai, Z. Wang, C. Wang, B. Zou & X. Zhang [12], показал, что ИТ-ВР широко используется в образовании благодаря высокому уровню погружения, интерактивности (ИА) и увлекательному процессу обучения (особенно в ситуативных сценариях обучения, в частности изучение ИЯ). В соответствии с когнитивной теорией мультимедийного обучения и когнитивно-аффективной моделью ИТ-обучения, изучено, как различные типы сигнализации (традиционная против антисигнализации (АС)) и уровни ИА влияют на эффективность обучения в среде ИТ-ВР. Для изучения их взаимосвязи проведен эксперимент со смешанными факторами, в котором оба фактора выступали в качестве независимых переменных, а зависимые переменные включали результаты обучения, когнитивную нагрузку и внутреннюю мотивацию. Не обнаружили существенных различий в исходных положительных эмоциях между условиями «сигнал» и «ИА» ($F(1, 57) = 0, p > 0,05, h2p < 0,001$; $F(2, 57) = 0,68, p > 0,05, h2p = 0,023$). Исходные отрицательные эмоции не отличались существенно между 2 факторами ($F(1, 57) = 0,63, p > 0,05, h2p = 0,011$; $F(2, 57) = 0,5, p > 0,05, h2p = 0,017$). Средний уровень интерактивности обеспечивает наиболее благоприятные результаты обучения, за ним следует высокий уровень ИА, а низкий уровень ИА показывает наихудшие результаты по всем показателям. Предложенный подход (АС) показал свою эффективность в смягчении негативных последствий, связанных

с повышенной ИА. При использовании АС высокая ИА позволяет достичь результатов обучения, аналогичных средним. Существенных различий между типами сигнализации при среднем и низком уровнях ИА не наблюдалось. Результаты указывают на взаимодействие между ИА и сигнализацией, при котором преимущества сигнализации становятся более выраженными по мере увеличения ИА. Результаты предоставляют ценную информацию о влиянии различной ИА и подчеркивают целесообразность использования АС в ИТ-ВР обучении, особенно в отношении эффективности обучения и пользовательского опыта.

Раскрытие роли интеллектуального голосового помощника в преподавании китайского языка как иностранного, представленное Q. Dai [13], базируется на том, что в условиях глобализации спрос на международное образование в Китае резко возрос, что обусловило необходимость в инновационных учебных ресурсах. В течение 12 месяцев в эксперименте приняли участие 480 студентов (СТ) из 24 учебных заведений в 8 странах, включая Таиланд, Россию, Египет, Бразилию и другие ключевые страны. Сбор данных проводился в 3 этапа: предварительное тестирование, промежуточная оценка и итоговое тестирование. Параметры данных произношения, включая основную частоту (F0) и форманты (F1–F3), извлечены с помощью программного обеспечения Praat, а матрица ошибок тона была построена с использованием ручной разметки. Система управления обучением автоматически регистрировала 20 поведенческих показателей, а понимание культуры измерялось с помощью Китайской шкалы культурного познания ($\alpha = 0,89$). В статистическом анализе использовалась многоуровневая линейная модель для контроля ковариат (возраст, тип родного языка, уровень владения ИКТ) при пороговом значении значимости $p < 0,01$. Улучшение распознавания 3-его тона (нисходящего и восходящего) среди носителей арабского языка ($\delta = 34,2\%$) было значительно больше, чем среди носителей испанского языка ($\delta = 18,7\%$), что отражает фонологические различия между 2 языками ($p = 0,007$). Это значительное улучшение для носителей арабского языка напрямую связано с модулем преобразования гортанного тона в алгоритме LSTM-HMM, который оптимизирован с учетом их фонологических особенностей. За счет усиления обнаружения F0 в диапазоне 150–200 Гц – диапазоне, обычно сложном для носителей арабского языка – модуль повысил точность распознавания восходящих и нисходящих характеристик 3-его звука на 27,6 % (с 52,3 % до эксперимента до 79,9 % после эксперимента). У носителей испанского языка частота ошибок показала большее снижение для 2-ого тона (23,1 %), хотя этот показатель выше, чем для 3-его тона, что говорит о необходимости дальнейшей оптимизации алгоритма для решения проблемы межъязыковых тональных помех. Наблюдалась логарифмическая зависимость между улучшением показателей культурного познания и частотой еженедельного взаимодействия ($y = 12,34\ln(x) + 21,67$). Точка перегиба появилась при 15 еженедельных взаимодействиях, при которой правильный уровень понимания культурных метафор достиг 78,3 %. 15 еженедельных взаимодействий в неделю служат оптимальным порогом для значительного улучшения понимания культуры. В период быстрого повышения уровня (0–3 месяца) эффективность СТ экспериментальной группы увеличилась на 42,3 %. В период использования платформы (4–8 месяцев) темпы роста снизились до 5–8 %. В течение 9–12 месяцев наблюдался вторичный рост, обусловленный оптимизацией адаптивного алгоритма. Правильный уровень понимания культурных метафор достигает 78,3 %, что на 23,5 процентных пункта выше, чем в контрольной группе традиционного обучения ($p = 0,003$). При увеличении количества взаимодействий в неделю с 5 до 15, показатель культурной когниции демонстрирует быстрый восходящий тренд (наклон = 3,2). После более чем 15 взаимодействий наклон падает до 0,8, что свидетельствует об уменьшении предельной эффективности. Чрезмерное взаимодействие (> 20 раз в неделю) снижает эффективность обучения из-за увеличения повторения контента (до 38 %). Полученные результаты обеспечивают эмпирическую основу для точного применения методов коррекции ошибок, предлагая разработку дифференцированных стратегий исправления ошибок в зависимости от родного языка СТ и внедрение 3-этапной структуры учебной программы («базовый – культурный – профессиональный») для максимизации эффективности обучения.

Интеграция геймификации (ГФ) в процесс изучения ИЯ в условиях электронного обучения, описанная X. Shang [14], опирается на всесторонний библиометрический анализ ГФ. Для анализа использованы данные 720 публикаций (ПУ), индексированных в Web of Science (2009–2024 гг.), с помощью программ Bibliometrix, VOSviewer и CiteSpace. Показан устойчивый рост объема научных ПУ с ежегодным увеличением на 15,86 % и ускоренным ростом после 2020 года. Центральные темы: мотивация, английский как ИЯ и обучение на основе цифровых игр. Тематическая эволюция демонстрирует переход от приложений, ориентированных на инструменты, к ГФ, основанной на

ИИ и ориентированной на СТ, с акцентом на вовлеченность, адаптивное обучение и коммуникативную компетентность. Ежегодный темп роста публикаций составил 15,29 %. Средний возраст документов составил 5,94 года. Каждый документ получил в среднем 15,35 цитирований. 720 документов содержали 22146 ссылок. Исследования по ГФ в изучении ИЯ в контексте электронного обучения преимущественно распространялись через журнальные статьи (63,22 %), за которыми следовали доклады в материалах конференций (29,93 %). На обзорные статьи приходилась меньшая доля (4,86 %). Статьи с ранним доступом (1,12 %) и главы книг (0,62 %) вносили лишь незначительный вклад. Минимальные доли наблюдались для статей в материалах конференций и обзоров с ранним доступом (по 0,12 %) каждая. В 2009–2013 гг. объем ПУ оставался относительно низким, составляя менее 25 статей в год. Начиная с 2014 г., количество ПУ стало расти более заметно, демонстрируя устойчивый рост и достигнув пика в 2019 г. В 2020 г. наблюдалось небольшое снижение. Наиболее значительный рост наблюдался в период с 2021 по 2024 г., когда количество статей превысило 90 в 2024 г. Количество ПУ неуклонно росло с 11 в 2009 г. до 93 в 2024 г., что свидетельствует о сохранении интереса со стороны ученых. Более ранние исследования получили более высокое среднее количество цитирований, достигнув пика в 39,83 в 2012 г. Среднее ежегодное количество цитирований на статью варьировалось от 1,14 до 3,34, с пиками в 2012 г. и снова в период с 2021 по 2024 г. В 2009 г. показатель среднегодового цитирования составлял приблизительно 2,15, снизился до 1,25 в 2010 и 2011 гг., а затем резко вырос, достигнув пика более 2,8 в 2012 г. После очередного падения в 2013 г. средний показатель постепенно снова увеличился, достигнув максимума приблизительно в 2,7 в 2016 г. В последующие годы он снизился до примерно 1,2 в 2017 году, снова вырос с небольшим спадом в 2019 году и достиг своего наивысшего уровня около 3,3 в 2022 году. Наиболее влиятельные источники, вносящие вклад в исследования ГФ в изучении ИЯ: журнал *Computer Assisted Language Learning* лидирует с самым высоким h-индексом (16), g-индексом (26) и общим числом цитирований 1244 из 26 публикаций; журналы *ReCALL* и *Computers & Education* демонстрируют высокое влияние, с h-индексами 16 и 15 и общим числом цитирований 1089 и 2212 соответственно. Рассчитана сеть частичного сотрудничества, равномерно распределяющая заслуги за ПУ между странами-участницами. Относительные ранги остаются весьма стабильными ($r = 0,95$, $p < 0,001$). С помощью схемы *LinLog* выделено 5 различных тематических кластеров: 1) включал 53 элемента (27 % от набора данных) и касался ГФ-дизайна и мотивации; 2) содержал 41 элемент (20,9 %) и освещал уровень владения языком и коммуникативные результаты; 3) содержал 41 элемент (20,9 %), представлял собой игровое обучение и педагогические приложения; 4) состоял из 33 пунктов (16,8 %) и отражал ориентированный на СТ и системный подходы к внедрению; 5) включал 23 пункта (11,7 %) и акцентировал внимание на образовательных технологиях и практике в аудитории.

Выявление влияния ИИ на мотивацию к изучению английского языка как второго / ИЯ, осуществленное М. Xiong & Т. Тео [15], сфокусировано на том, что несмотря на растущий интерес к использованию генеративного ИИ (ГИИ) в обучении второму языку, его влияние на мотивацию (МО) СТ в контексте изучения английского как второго или ИЯ остается неясным из-за противоречивых результатов и ограниченного теоретического синтеза. Обобщены 47 показателей величины эффекта из 24 эмпирических исследований ($n = 7075$) для изучения влияния экспериментальных занятий с использованием ГИИ на МО СТ в контексте изучения английского как второго или ИЯ. 3-уровневая модель выявила умеренный и статистически значимый общий эффект ($g = 0,611$, $p < 0,001$). Более сильные эффекты наблюдались для таких типов МО, как «идеальное Я» в изучении второго языка, «опыт изучения второго языка» и самооффективность. Выявлены 3 значимых контекстуальных фактора: формат коммуникации, контекст использования и условия обучения в контексте изучения английского как второго или ИЯ. Мультимодальные форматы, сочетающие текст и голос, показали более сильные результаты, чем 1-режимные форматы, приложения для использования в аудитории были эффективнее, чем использование после занятий, а ГИИ обеспечил больший прирост МО в условиях изучения английского как ИЯ, чем в условиях изучения английского как второго языка. 47 показателей величины эффекта, полученных из 24 исследований с участием 7075 СТ, дали объединенный коэффициент Хеджеса g , равный 0,611 (95 % ДИ [0,388, 0,834], $p < 0,001$). Тест на гетерогенность выявил существенную вариативность показателей величины эффекта ($Q(46) = 948,76$, $p < 0,001$) с общим I^2 95,15 %. Общая величина эффекта ГИИ на МО к изучению английского как второго / ИЯ составила 0,611 (95 % ДИ [0,388, 0,834], $p < 0,001$), что указывает на умеренный или сильный положительный эффект.

Повышение уровня словарного запаса (СЗ) в высшем образовании по специальности «китайский язык как ИЯ» посредством непрерывного обучения с использованием мобильных устройств, охарактеризованное X. Zhou & Y. S. Goh [16], базируется на мобильной платформе для бесшовного изучения китайской лексики (БИКЛ) и анализе ее эффективности на примере процесса создания письменных работ по принципу «предложение – абзац – эссе», разработанного для повышения уровня СЗ СТ. Для реализации платформы БИКЛ применена платформа DingTalk. Проведен анализ 2301 письменной работы за 16 недель с участием 32 иностранных СТ. Внедрение БИКЛ привело к прогрессу в изучении китайской лексики среди СТ. Описан TTR – хорошо зарекомендовавший себя показатель для оценки лексического разнообразия, являющегося 1 из аспектов знания СЗ. Значения TTR увеличились с 73,57 до 88,23 ($F = 481,728$, $p < 0,001$), что указывает на существенное увеличение продуктивного СЗ СТ в плане построения предложений с течением времени. Показатель TTR у группы с высокой успеваемостью значительно выше, чем у группы со средней успеваемостью, а показатель TTR у группы со средней успеваемостью значительно выше, чем у группы с низкой успеваемостью ($F = 64,839$, $p < 0,001$). Параграф TTR, служащий индикатором количества словарных слов, использованных в абзаце, увеличился с 67,96 до 78,66 ($F = 28,690$, $p < 0,001$), что указывает на заметное улучшение продуктивного роста СЗ СТ в виде абзацных работ с течением времени. Параграф TTR для группы с высокими показателями значительно выше, чем для группы со средними показателями, а параграф TTR для группы со средними показателями значительно выше, чем для группы с низкими показателями ($F = 42,813$, $p < 0,001$). Анализ эссе, составленных на основе 128 письменных работ позволил оценить способность СТ включать разнообразную лексику в более длинные и сложные письменные тексты. Эссе TTR увеличилось с 58,81 до 63,57 ($F = 9,351$, $p < 0,001$). Эссе TTR для группы с высокими результатами значительно выше, чем для группы со средними результатами. Эссе TTR для группы со средними результатами значительно выше, чем для группы с низкими результатами ($F = 18,250$, $p < 0,001$). Эффект взаимодействия оказался незначимым ($F = 1,792$, $p > 0,05$). Чем выше был уровень владения китайским языком, тем выше были значения TTR и тем больше был рост СЗ.

Закключение. Контент-анализ научных статей Scopus 2025 дал возможность охарактеризовать ИТ в практике изучения ИЯ, а именно: методы ИТ-обучения (блоги, виртуальные туры и экскурсии, ИТ-проекты, интернет-сообщества, использование видеоматериалов, онлайн-курсы и онлайн-платформы, платформы для общения с носителями языка, ролевые игры, симуляции), основные виды (виртуальную, дополнительную и смешанную реальности), способствующие активному участию, высокой учебно-профессиональной мотивации, погружению в культурно-языковую среду, развитию навыков коммуникации, ускорению профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Бароненко, Е. А. Иммерсивно-обучающая среда для формирования компенсаторных умений будущего учителя иностранного языка / Е. А. Бароненко, Ю. А. Райсвих, И. А. Скоробренко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2025. – № 5 (189). – С. 22–36. – DOI : 10.25588/cspu.2025.189.5.002
2. Белова, Л. А. Применение иммерсивных технологий в обучении иностранным языкам / Л. А. Белова, Е. Б. Быстрой // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2025. – № 2 (58). – С. 126–133. – DOI : 10.54509/22203036_2025_2_126
3. Егорова, О. А. технология иммерсивного погружения в контексте повышения качества преподавания иностранного языка в высшей школе / О. А. Егорова // Актуальные проблемы качества образования в высшей школе (13.02.2025). – Тверь : Тверской ГТУ, 2025. – С. 64–69.
4. Казакова, В. И. Виртуальная реальность в изучении английского языка: новые возможности / В. И. Казакова, А. В. Варданян // Общество. Наука. Образование (18–21.04.2025). – Новосибирск : Сибирский ГУ телекоммуникаций и информатики, 2025. – С. 129–134.
5. Морева, Л. А. Использование виртуальной реальности для иммерсивного обучения иностранным языкам / Л. А. Морева, Е. С. Кузьмина-Мамедова // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам (23.10.2025). – Минск : Белорусский ГУ, 2025. – С. 63–68.
6. Полякова, О. Б. Роль искусственного интеллекта в профессиональной подготовке студентов университетов / О. Б. Полякова // Цифровая трансформация образования и науки: отечественный и зарубежный опыт (25.11.2025). – М. : Университет Евразийского экономического сообщества, 2025. – С. 39–47.
7. Полякова, О. Б. Цифровые решения в профессиональной подготовке студенческой молодежи / О. Б. Полякова // На пути к эффективному и устойчивому повышению качества образования (29.09.2025 – 03.10.2025). – Махачкала : Дагестанский ГПУ им. Р. Гамзатова, 2025. – С. 225–230.

8. Полякова, О. Б. Цифровые университетские инновации в профессиональной подготовке студентов / О. Б. Полякова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2025. – № S2-2 (55). – С. 435–437.

9. Пэй, Х. Особенности применения искусственного интеллекта в преподавании студентам бакалавриата русского как иностранного в Институте русского языка Хэйлунцзянского университета (на примере предмета «Основы русского языка») / Х. Пэй // Педагогика и просвещение. – 2025. – № 2. – С. 157–175. – DOI : 10.7256/2454-0676.2025.2.74372

10. Савченко, Quick Response в обучающей навигации: урбанизированная экосистема иноязычного образования / И. А. Савченко, Ю. В. Козлова, М. И. Золотарёв // Вестник Томского государственного университета. – 2025. – № 519. – С. 152–159. – DOI: 10.17223/15617793/519/19

11. Спыну, Л. М. Инновационные подходы к обучению французскому языку международных отношений: потенциал VR-технологий / Л. М. Спыну // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 18. – № 9. – С. 3775–3785. – DOI :10.30853/phil20250520

12. Cai, L. Interactivity and signaling in immersive virtual reality: effects on EFL learning experiences and outcomes / L. Cai, Z. Wang, C. Wang, B. Zou, X. Zhang // Computers & Education. – 2025. – No. 238. – P. 105412. – DOI : 10.1016/j.compedu.2025.105412

13. Dai, Q. Study on the role of intelligent voice assistant in teaching chinese as a foreign language / Q. Dai // Information Resources Management Journal. – 2025. – No. 38 (1). – P. 390782. – DOI : 10.4018/IRMJ.390782

14. Shang, X. Mapping the integration of gamification into foreign language learning in e-learning settings: a bibliometric analysis / X. Shang // Results in Engineering. – 2025. – No. 28. – P. 108452. – DOI : 10.1016/j.rineng.2025.108452

15. Xiong, M. Unveiling the effects of GenAI on motivation of learning English as a second / foreign language: evidence from meta-analysis / M. Xiong, T. Teo // Educational Research Review. – 2025. – No. 49. – P. 100744. – DOI : 10.1016/j.edurev.2025.100744

16. Zhou, X. Enhancing vocabulary growth in tertiary chinese as a foreign language education through mobile-assisted seamless learning / X. Zhou, Y. S. Goh // International Journal of Mobile and Blended Learning. – 2025. – No. 17 (1). – P. 372071. – DOI : 10.4018/IJMBL.372071

IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

*Polyakova O. B.
Moscow, Russian Federation
Center for Developmental Psychology*

Summary. *A content analysis of Scopus 2025 scientific articles allowed us to characterize immersive technologies in practice of learning foreign languages (virtual, augmented, mixed reality, games, immersive projects, online courses, platforms, simulations).*

Key words: *technologies; immersive technologies; practice; foreign languages; learning foreign languages.*

УДК 372.881.1

ФОНЕТИЧЕСКИЙ БЛОГ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

*Резцова С. А., Степанова Н. Ю.
Коломна, Российская Федерация
ГОУ ВО МО «ГСГУ»*

Аннотация. *В статье анализируется дидактический потенциал фонетического блога, рассматриваются его преимущества и сценарии его интеграции в школьный учебный процесс. Делается вывод об эффективности блога для оптимизации фонетической подготовки учащихся.*

Ключевые слова: *фонетический блог; произносительные навыки; преподаватель иностранного языка; цифровые инструменты; RuTube.*

Введение. Профессия преподавателя иностранного языка относится к числу тех, что требуют постоянной профессиональной гибкости. Благодаря активному развитию средств электронного и онлайн-обучения у современного педагога появляется широкий спектр новых дидактических инструментов. Традиционная модель урока, где учитель выступает единственным

носителем эталонного произношения, постепенно уступает место гибридным форматам, в которых цифровая среда становится полноценной образовательной экосистемой. Формирование фонетических навыков является важнейшим этапом становления коммуникативной компетенции, особенно на этапе основной и старшей школы, где закладывается фонетическая база, определяющая успешность устно-речевого общения. **Цель данной статьи** – обосновать эффективность фонетического блога преподавателя иностранного языка как цифрового инструментария формирования произносительных навыков у учащихся средней школы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска педагогически обоснованных, доступных и соответствующих профессиональному стандарту цифровых ресурсов для работы над произношением в условиях гибридного обучения.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили научно-методические работы по проблеме использования блогов в обучении, профессиональный стандарт педагога, а также практический контент фонетических блогов на платформе RuTube. В работе использованы методы теоретического анализа и обобщения педагогической литературы, описательно-аналитический метод, метод практического анализа образовательного контента, а также моделирование сценариев интеграции блога в учебный процесс.

Результаты и их обсуждение. В соответствии с современными подходами, нашедшими отражение в методической науке, фонетические навыки трактуются как двухкомпонентная структура, объединяющая слуховой и произносительный аспекты. Данное понимание полностью коррелирует с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования РФ (ФГОС ООО РФ), где приоритетным является формирование коммуникативной компетенции. Слуховой (аудитивный) компонент отвечает за способность обучающихся дифференцировать звучащие единицы речи и соотносить их со смыслом, в то время как произносительный компонент обеспечивает внешнее артикуляционное, ритмическое и интонационное оформление устного высказывания.

Классификация фонетических навыков, принятая в современной теории обучения иностранным языкам, выделяет две взаимосвязанные группы: ритмико-интонационные и слухо-произносительные навыки. Первые включают владение словесным и фразовым ударением, а также логическими и экспрессивными интонациями, что напрямую влияет на естественность звучания речи. Вторые, слухопроизносительные, объединяют способность к узнаванию и различению фонем, слов и синтагм (аудитивные умения) и правильную артикуляцию звуков в потоке речи (произносительные умения).

Согласно точке зрения Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, сформированность именно слухо-произносительных навыков является критическим условием для адекватного восприятия речи собеседника и точной передачи собственных мыслей. Ритмико-интонационные навыки, хотя и оказывают меньшее влияние на решение прямой коммуникативной задачи, обеспечивают социально-приемлемое звучание речи, приближая ее к нормативному произношению, что является желаемым результатом обучения [1, с.267-268].

Рассмотрим нормативные требования к произносительной стороне речи. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования РФ предъявляет конкретные требования к уровню владения фонетической стороной речи на базовом уровне. Выпускник основной школы должен «различать на слух и адекватно, без ошибок, ведущих к сбою коммуникации, произносить слова с правильным ударением и фразы с соблюдением их ритмико-интонационных особенностей, в том числе применять правила отсутствия фразового ударения на служебных словах; владеть правилами чтения и осмысленно читать вслух небольшие аутентичные тексты объемом до 120 слов, построенные в основном на изученном языковом материале, с соблюдением правил чтения и соответствующей интонацией» [2].

Развивая эти положения, Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез подчеркивают, что для общеобразовательной школы допустим аппроксимированный (приближенный) вариант произношения с незначительным акцентом, не нарушающим процесс общения. Однако для лингвистических гимназий и школ с углубленным изучением языка данный порог повышается: требуется овладение слухопроизносительными навыками в рамках стандартного образцового варианта, включающего фонетические ошибки, создающие сильный акцент [1, с.281].

Конкретизируя требования ФГОС ООО применительно к английскому языку, следует выделить ряд обязательных условий. Учащиеся должны не допускать смягчения и оглушения согласных, соблюдать долготу и краткость гласных, а также правильно расставлять словесное и

логическое ударение во фразе. Ключевым требованием является умение вычленять смысловые отрезки в речевом потоке, соблюдать паузацию и выбирать верную ритмико-интонационную модель фразы (утверждение, вопрос, просьба) для передачи различных коммуникативных намерений. Важным метапредметным результатом выступает владение знаками транскрипции: выпускник должен уметь соотносить транскрипционный значок с соответствующей буквой или буквосочетанием. Таким образом, именно комплексный характер фонетических навыков – от артикуляции отдельного звука до интонационного оформления целого высказывания – является целевым ориентиром при проектировании современного цифрового инструментария преподавателя, в частности, фонетического блога.

В поиске эффективных методов работы над произношением преподаватели все чаще обращаются к цифровым ресурсам. Одним из таких перспективных инструментов становится блог преподавателя – сравнительно новое явление в сфере обучения фонетике, уже успевшее доказать свою эффективность на практике.

Согласно определению «Российского энциклопедического словаря», блог (от (англ. *blog web log* – сетевой журнал или дневник событий) – это интернет-страница, оформленная в виде журнала или дневника, основное содержание которой составляют регулярно добавляемые записи, изображения и мультимедиа [3]. В образовательном контексте блог преподавателя относится к категории открытых образовательных ресурсов и электронных средств обучения [4, с. 38]. С точки зрения способа получения знаний и формы взаимодействия с преподавателем блог представляет собой элемент онлайн-обучения, причем зачастую асинхронного, что дает учащемуся право выбора темпа и времени освоения материала.

С дидактической точки зрения блог преподавателя можно рассматривать как эффективный инструмент, который призван использовать современный педагог, стремящийся соответствовать профессиональному стандарту. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [5] предписывает использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, применять современные технические средства обучения и образовательные технологии, в том числе при необходимости осуществлять электронное обучение, использовать дистанционные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы. Блог полностью отвечает этим требованиям, интегрируя в себе функции электронного портфолио учителя, методической копилки и интерактивной площадки.

Среди главных преимуществ блога как образовательного инструмента можно выделить следующие:

- Доступность информации. Ученики могут в любое время и из любого места получить доступ к учебным материалам, что особенно актуально в условиях дистанционного обучения, а также для детей с ограниченными возможностями здоровья или тех, кто совмещает учебу с интенсивными тренировками и творческой деятельностью.
- Индивидуализация обучения. Преподаватель может адаптировать контент под нужды конкретной аудитории, публиковать материалы различной сложности, использовать мультимедийные элементы (видео, инфографику, аудиоспектакли) и предлагать дополнительные ресурсы для углубленного изучения тем. Ученик, в свою очередь, получает возможность многократного воспроизведения сложного для усвоения фонетического явления, что в условиях класса часто невозможно из-за временных ограничений.
- Интерактивность и развитие сообщества. Блог способствует вовлечению учащихся в обсуждение, развивает критическое мышление и помогает формировать образовательное сообщество вокруг изучаемого предмета. Комментарии к фонетическим видеоурокам часто становятся площадкой для взаимопомощи, где учащиеся делятся лайфхаками по артикуляции и записывают собственные треки для обратной связи от автора блога.

Рассмотрим практическую реализацию описанного подхода. Многие авторы образовательных блогов, посвященных фонетике, придерживаются дифференцированного подхода в обучении произношению [6; 7; 8]. Они опираются на эталонные произносительные стандарты (например, нормативный британский или американский вариант) и используют методологию артикуляторного подхода при постановке и отработке каждого звука. В каждом видеоуроке автор детально демонстрирует положение губ, языка и нижней челюсти, что визуализирует абстрактные для подростка фонетические понятия. Выбор конкретной платформы для размеще-

ния таких блогов часто определяется требованиями стабильного доступа к контенту в образовательных учреждениях без необходимости использования дополнительных средств обхода блокировок – фактор, критически важный для школьного учителя.

Особого внимания заслуживает тот факт, что качественные образовательные блоги уделяют внимание не только отдельным звукам, но и просодическим компонентам произношения, играющим ключевую роль в понимании речи:

- сочетания согласных (кластеры, представляющие наибольшую трудность для русскоязычных учащихся);
- соединение звуков в связной речи (так называемый «linking»);
- ритм и редукция служебных слов (создание естественного ритмического рисунка фразы);
- словесное ударение и интонация (в том числе интонационные модели для выражения сомнения, уверенности, эмпатии).

Отдельного упоминания заслуживает раздел, посвященный «произношению в контексте». В развлекательной форме авторы разбирают фонетические особенности аутентичных текстов (скороговорок, стихов) и фрагментов музыкальных произведений. Совмещая анализ отдельных фонем с элементами творческой подачи, такие блоги создают уникальную образовательную среду, подходящую как для начинающих, так и для продолжающих изучение иностранного языка. Этот подход позволяет снять психологический барьер («боязнь говорить неправильно») и перевести работу над произношением из рутинной тренировки в творческую деятельность. Чрезвычайно важным при формировании навыков спонтанного говорения, монологической и диалогической речи на иностранном языке на старшем этапе является обучение выбору языковых, фонетических и просодических средств, который обеспечивал бы как экспрессивность речи, так и ее естественность [9, с. 46].

Подобной логики построения фонетических уроков придерживаются многие авторы учебного контента – как отечественные практики (делающие акцент на ритмике языка и системной автоматизации звуков), так и зарубежные блогеры – носители языка. Вариативность представленных материалов позволяет школьному преподавателю комбинировать фрагменты различных видеоуроков по произношению для показа в классе и последующей отработки слухопроизводительных навыков.

Встраивание материалов блога в учебный процесс может осуществляться по нескольким сценариям. Во-первых, это фронтальная работа на уроке: учитель демонстрирует короткий (3–5 минут) фрагмент видео, посвященный конкретному звуку или интонационной модели, после чего организует хоровую и индивидуальную отработку. Во-вторых, это модель перевернутого класса: учащиеся получают домашнее задание просмотреть видеоурок и выполнить простые упражнения на узнавание фонетического явления, а на уроке происходит углубленная тренировка в парах и группах под контролем учителя. В-третьих, это дифференцированная самостоятельная работа: сильные ученики могут получить ссылки на видео, посвященные нюансам связной речи, в то время как учащиеся, испытывающие затруднения, сосредотачиваются на отработке базовых фонетических оппозиций.

Важным методическим условием эффективности использования блога является наличие четкой системы заданий. Простое «посмотрите видео» не приводит к устойчивому формированию навыка. Учителю необходимо разрабатывать сопутствующие материалы: карточки с транскрипцией, аудиодиктанты на различение минимальных пар, задания на маркировку ударения в предложениях после просмотра объяснения. Только в этом случае блог из развлекательного ресурса превращается в полноценное средство обучения.

Практическая ценность использования блогов преподавателей в рамках школьного обучения фонетике иностранного языка заключается в возможности обеспечить усвоение материала каждым учеником вне зависимости от его индивидуального графика и стартовых возможностей. В традиционном уроке учитель физически не может уделить достаточно времени индивидуальной коррекции произношения каждого из 25–30 учеников. Блог же позволяет организовать самостоятельную тренировку в комфортном для ребенка темпе, с возможностью паузы, перемотки и повторения сложных фрагментов.

Кроме того, обращение к таким блогам дает учителю доступ к качественному аутентичному фонетическому материалу, так как значительная часть авторов подобных ресурсов являются носителями языка. Для учителя, который сам может не быть носителем, блог выполняет функцию эталонной модели, снижая риск фонетической интерференции в соб-

ственной речи педагога при демонстрации материала. Более того, анализ структуры успешных образовательных блогов может вдохновить самого учителя на создание собственного профессионального блога, что станет инструментом его личностного и карьерного роста, а также позволит создавать контент, максимально точно адаптированный под потребности конкретной школы или класса.

Стоит отметить и воспитательный аспект. Использование открытых образовательных ресурсов формирует у школьников навыки работы с информацией, критического отбора источников и цифровой гигиены. Учащиеся приучаются воспринимать цифровую среду не только как пространство развлечения, но и как пространство для самообразования – компетенции, необходимой для успешного обучения в вузе и дальнейшей профессиональной деятельности.

Заключение. Таким образом, формирование фонетических навыков – важнейший этап, как для становления коммуникативных компетенций, так и для их улучшения на поздних этапах изучения иностранного языка в средней школе. Блог преподавателя как инструмент формирования фонетических навыков – сравнительно новое явление в сфере обучения фонетике, доказавшее, однако, свою эффективность. Блоги преподавателей английского языка сочетают в себе все основные подходы к обучению фонетике, признанные современной методикой преподавания иностранного языка. Вариативность материала, представленного в блогах, позволяет педагогу комбинировать фрагменты разных видеуроков по произношению для показа в классе и дальнейшей отработки слухопроизносительных навыков. Кроме того, использование материалов блогов – качественный и доступный ресурс аутентичного фонетического материала. Практическая ценность использования блога преподавателя в рамках школьного обучения фонетике иностранного языка заключается в возможности обеспечить усвоение материала каждым учеником вне зависимости от его графика и возможностей.

В заключение, необходимо отметить, что блог преподавателя иностранного языка – это не просто альтернатива учебнику, а принципиально иной способ организации учебного времени и пространства, позволяющий реализовать принципы индивидуализации, наглядности и доступности в формировании столь сложного аспекта языка, как произношение. Внедрение материалов из блогов преподавателей-практиков в школьное иноязычное образование позволит значительно оптимизировать процесс формирования фонетических навыков учащихся, сделав его более гибким, наглядным и соответствующим запросам цифрового поколения. Развитие данного направления видится в создании методических рекомендаций для учителей по интеграции видеоблогов в календарно-тематическое планирование, а также в разработке критериев оценки эффективности использования подобных ресурсов в контексте достижения предметных и метапредметных результатов.

Список литературы

- 1 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранному языку: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.
- 2 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства Просвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 (ред. от 18.06.2025) // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pravo.gov.ru/0001202107050027> (дата обращения: 13.05.2026).
- 3 Блог / Росслово. Российский энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rosslovo.ru/slovar/tehnologii-i-tehnika/blog.html> (дата обращения: 25.03.2026).
- 4 Ефремова, М. А. Блог преподавателя как дидактическое средство / М. А. Ефремова // Инновационное развитие профессионального образования. – Магнитогорск, 2016. – № 3 (11). – С.37-39.
- 5 Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70873252/> (дата обращения: 25.03.2026).
- 6 Озерова, М. Английский язык с Мариной Озеровой / RuTube [Видеоблог]. – Режим доступа: <https://rutube.ru/video/5f23a26d6d4dbf5f2b007f28c4ff9707/> (дата обращения: 25.03.2026).
- 7 Петров, Д. Ю. 16 уроков английского языка. Начальный курс / Д. Ю. Петров. – М. : Эксмо, 2022. – 224 с.
- 8 PhoneticFanatic. Английская фонетика по-русски / RuTube [Видеоблог]. – Режим доступа: <https://rutube.ru/channel/9497589/> (дата обращения: 25.03.2026).

9 Никулина, Е. А. Лексические и фонетические маркеры стилевой неоднородности в англоязычном дискурсе дебатов / Е. А. Никулина, Е. Л. Фрейдина // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. – 2025. – № 3 (59). – С.45-50.

A TEACHER'S PHONETIC BLOG: DIGITAL TOOLS FOR PRONUNCIATION SKILLS DEVELOPMENT

*Reztsova S. A., Stepanova N. Yu.
Kolomna, Russia, GSGU*

Summary. *The article analyses the didactic potential of a foreign language teacher's phonetic blog, examines the advantages of the blog and scenarios for its integration into the school educational process. The authors conclude that the blog is effective for fostering students' phonetic training.*

Key words: *phonetic blog; pronunciation skills; foreign language teacher; digital tools; RuTube.*

УДК 371.3:37.018.4

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: КООПЕРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ

*Саламатина И. И.
Коломна, Российская Федерация
ГБОУ ВО МО «ГСГУ»*

Аннотация. *В связи с внедрением цифровых технологий, искусственного интеллекта и глобальных коммуникаций в систему образования предложены эффективные стратегии преподавания ИЯ, обеспечивающие продуктивную учебную среду.*

Ключевые слова: *цифровая трансформация образования; коллаборативная среда; кооперативное обучение; фасилитация.*

Современный этап развития общества характеризуется ускоренной цифровизацией, виртуализацией образовательной среды и внедрением систем искусственного интеллекта (ИИ). Указанные процессы обуславливают необходимость пересмотра целей национальной системы образования, которая должна обеспечить подготовку подрастающего поколения к жизни в поликультурном и многоязычном социуме, а также сформировать способность к эффективной коммуникации и кооперации.

В данных условиях возрастают требования к профессиональной деятельности учителя. Педагог необходимо применять инновационные методы и технологии, развивать профессиональные компетенции и демонстрировать творческий подход. Как отмечает О.В. Ройтблат, трансформация роли учителя детерминирована комплексом внешних и внутренних факторов, а также инновационными процессами в профессиональных областях, актуализирующими проблемы формального, неформального, информального и индивидуального образования [4]. Современный педагог должен эффективно управлять микросоциумом обучающихся, выполняя не только предметные функции (воспитателя, организатора, наставника), но и роли тьютора, модератора и фасилитатора.

Целевая установка современной педагогической деятельности может быть сформулирована как триединство «цель — модель — управление», предполагающее внедрение инновационных стратегий с учетом индивидуальных способностей учащихся и создание новых цифровых образовательных пространств в парадигме управления знаниями.

Исследовательский вопрос статьи: каким образом кооперативное обучение в условиях цифровой трансформации способствует развитию профессиональных компетенций учителя и формированию метапредметных навыков учащихся?

В основе научного исследования лежит комплексный методологический подход, включающий:

- теоретический анализ отечественной и зарубежной педагогической литературы по проблемам кооперативного, коллаборативного и цифрового обучения (труды В.К. Дьяченко, Г.К. Бектасовой, И.И. Саламатиной, Дж. Рассел);

- кейс-стади – анализ реализации проекта «Learning Spaces» на факультете иностранных языков ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (ФИЯ ГСГУ) за период 2022–2025 гг.;

- элементы количественного анализа – регистрация числа разработанных продуктов, количества участников, показателей апробации;

- сравнительный анализ традиционных и инновационных форм организации учебной деятельности.

Специфика нашего подхода, определившая выбор методов анализа, состоит в том, что исследование носило обзорно-аналитический характер с элементами описания практического опыта.

В рамках эффективного преподавания иностранного языка (ELT) в современной российской школе выделяются семь стратегий, обеспечивающих продуктивную учебную среду. Ниже (табл. 1) представлен их краткий перечень (далее в статье подробно рассматривается кооперативное обучение как ключевая стратегия).

Таблица 1. Стратегии эффективного преподавания ИЯ

№	Стратегия	Сущность
1	Визуализация	Трансформация абстрактных понятий в наглядные формы с использованием интерактивных досок, смарт-панелей, фото-, аудио- и видеоматериалов, экспериментальной деятельности
2	Кооперативное обучение	Организация работы малых групп, развивающая коммуникативные навыки и критическое мышление
3		
4		
5	Обучение, основанное на исследовании /опросе (Inquiry-based learning)	Постановка рефлексивных вопросов, стимулирующих самостоятельное мышление и решение проблем
6		
7		
	Дифференциация	Распределение заданий по уровню способностей (поддержка отстающих с когнитивной нагрузкой для успевающих)
	Интеграция технологий	Использование мобильных устройств, интерактивных досок для визуализации, исследования, фиксации результатов
	Управление поведением	Создание атмосферы взаимного уважения через баланс дисциплины и поощрения
	Профессиональное развитие	Регулярное участие в программах повышения квалификации, обмен опытом

Далее остановимся детально на стратегии кооперативного обучения, поскольку именно она в наибольшей степени отвечает вызовам цифровой трансформации и требует пересмотра роли учителя (от транслятора к фасилитатору).

В зарубежной и отечественной педагогике термины «кооперативное обучение» (cooperative learning) и «коллаборативное обучение» (collaborative learning) не всегда используются как строгие синонимы. В данной работе принято следующее разграничение (табл. 2):

Таблица 2. Кооперативное vs коллаборативное обучение: определение границ терминов.

Параметр	Кооперативное обучение	Коллаборативное обучение
Степень структурированности Ответственность	Высокая (чёткие роли, процедуры)	Низкая (гибкие, самоорганизующиеся группы)
	Индивидуальная и групповая	Преимущественно групповая
	Фасилитатор, модератор	Координатор, консультант
Роль учителя	Структурированные, с известным решением	Открытые, исследовательские
Тип задач	Внешний (учитель) и взаимоконтроль	Преимущественно внутренний (групповой)
Контроль		

Кооперативное обучение (в узком смысле) – это особым образом организованная работа в малых группах с распределением ролей, индивидуальной ответственностью и единой оценкой результата.

Коллаборативная среда – более широкое понятие, обозначающее философию взаимодействия, где ценен вклад каждого, но жесткая структура отсутствует.

В настоящей статье основное внимание уделяется кооперативному обучению как инструменту, управляемому учителем, однако пример проекта «Learning Spaces» ФИЯ ГСГУ демонстрирует элементы коллаборативной среды.

Обратимся к вопросу кооперативного обучения, рассмотрев вкратце понятие, структуру и условия реализации. Согласно В.К. Дьяченко, обучение в сотрудничестве представляет собой инновационную технологию, предполагающую совместную работу групп преподавателей или студентов над решением проблемы, выполнением задания или созданием продукта [2]. Г.К. Бектасова определяет совместное обучение как социальную деятельность, в которой процесс обучения опосредован коммуникацией участников [1].

В отличие от простой групповой работы, понимаемой как структурная форма взаимодействия, по мнению отечественных и зарубежных исследователей, кооперативное обучение требует соблюдения пяти обязательных признаков и трех необходимых условий.

Признаки:

- позитивная взаимозависимость – успех одного зависит от успеха всей группы;
- индивидуальная ответственность – каждый отвечает за свою часть работы;
- взаимодействие лицом к лицу – непосредственная коммуникация;
- навыки сотрудничества – целенаправленное формирование лидерских, коммуникативных умений;
- групповая рефлексия – анализ эффективности совместной работы.

Условия:

- ощущение безопасности в сочетании с когнитивной сложностью задач (вызов, но не фрустрация);
- достаточно малый размер групп (3–5 человек) для обеспечения участия каждого;
- четкая операционализация совместного задания (критерии, сроки, роли).

В зарубежной и отечественной педагогике [1; 2; 6] выделяются следующие эффекты (табл.3).

Таблица 3. Преимущества кооперативного обучения

Эффект	Содержание
Признание разнообразия	Формирование умения работать с представителями разных культур и точек зрения
Учет индивидуальных различий	Создание продукта, отражающего множественность мнений
Межличностное развитие	Структурированное взаимодействие, полезное для студентов с дефицитом социальных навыков
Активное вовлечение	Повышение ответственности за учебный материал и его критическое осмысление
Персонализированная обратная связь	Получение отклика на идеи, что затруднено в больших группах

Профессор И.И. Саламатина [5, с. 115] выделяет следующие процессуальные особенности совместного обучения:

- обучение является активным процессом интеграции новой информации с имеющимися знаниями;
- проблемный характер требует активности всех участников и обобщения информации, а не механического запоминания;
- значимый эффект достигается за счет знакомства с альтернативными точками зрения;
- социальная микросреда взаимодействия усиливает обучающий эффект;
- учащиеся развиваются социально и эмоционально, формируя собственную концептуальную рамку.

На факультете иностранных языков ГСГУ созданы оптимальные условия для эффективного внедрения кооперативного и коллаборативного обучения в рамках стратегического проекта «Learning Spaces» [<https://clck.ru/cKHiZ>].

Цель проекта – формирование онлайн- и офлайн-медиа-теки лингводидактических продуктов для развития профессиональных компетенций студентов и выпускников в области преподавания иностранного языка (ELT). Эмпирические данные, полученные в ходе реализации проекта, (табл.

4) обладают высокой степенью репрезентативности и однозначно свидетельствуют о достигнутом положительном эффекте, не требующем дополнительной интерпретации.

Таблица 4. Количественные результаты за период 2022–2025 гг.

Показатель	Значение
Количество участников проекта (студентов)	200 человек
Количество менторов и научных кураторов	12 человек
Разработанные лингводидактические продукты (кейс-стади, открытые уроки, онлайн-модули, мастер-классы)	754 мероприятия (432 кейс-стади, 200 открытых уроков, 90 онлайн-модулей, 32 мастер-класса)
Из них внедрено в практику школ Московской области (открытые уроки)	200 уроков
Количество апробационных мероприятий (конференции, дебаты, конкурсы)	178 единиц
Публикации по результатам проекта (тезисы, статьи)	4 сборника (300 статей)

Реализованные модули включали:

1) изучение передовых методов интегрированного преподавания (Agile-методология; педагогический дизайн (Instructional design); технология Scrum; смешанное и перевернутое обучение (Blended / Flipped learning); CLIL (Content and Language Integrated Learning); Inquiry-based learning (исследование / опрос);

2) проектирование образовательных продуктов в проектных командах (кооперативный формат с распределением ролей: менеджер, дизайнер, аналитик, презентатор);

3) апробацию продуктов в ходе производственных практик и научно-исследовательской деятельности;

4) анализ результатов и совершенствование продуктов на основе обратной связи от школьных учителей.

В рамках реализуемого проекта были учтены три ключевые принципа Agileметодологии, релевантные для кооперативного обучения:

– приоритет обучающихся и командной практики над формальными процессами и инструментами;

– приоритет конечного продукта (работающего дидактического материала) над исчерпывающей документацией;

– приоритет готовности к изменениям над следованием первоначальному плану.

Подводя итоги, необходимо кратко остановиться на связи полученных результатов проекта «Learning Spaces» с вызовами цифровой трансформации: внедрение ИИ, виртуализация, поликультурность. Проект показывает, что кооперативное обучение позволяет на них ответить следующим образом (Табл. 5).

Таблица 5. Вызовы и результаты

Вызов	Ответ через кооперативное обучение
Цифровизация и ИИ	Создание цифровых продуктов (онлайн-модулей, медиатеки) силами команд
Виртуализация	Сочетание онлайн- и офлайн-форматов (смешанное обучение)
Поликультурность	Работа в гетерогенных группах, учёт разных точек зрения
Необходимость фасилитации вместо трансляции	Переход учителя в роль модератора кооперативных групп

Проведенное исследование позволяет констатировать, что в современных реалиях по ряду причин кооперативное обучение выступает не просто методическим приёмом, но инструментом системного ответа на цифровую трансформацию. Как утверждает Дж. Рассел [3], сотрудничество в группах предполагает такой способ работы, который основан на уважении, признании способностей и личного вклада каждого члена группы. В сравнении с традиционными формами обучения, кооперативная среда способствует формированию взаимопонимания, включающего разделяемые знания, взгляды и предположения участников.

Таким образом, исследование показывает, что кооперативное обучение требует чёткого разграничения со смежным понятием коллаборативной среды (первое – более структурировано, второе – философия взаимодействия).

Семь выделенных стратегий преподавания иностранного языка эффективны, но именно кооперативное обучение в наибольшей степени отвечает вызовам цифровой трансформации (внедрение ИИ, виртуализация, поликультурность).

Стратегический проект ФИЯ ГСГУ «Learning Spaces» подтвердил практическую реализуемость кооперативного подхода: 754 разработанных продуктов, 212 участников, 200 внедрений в школы Московской области.

Использование кооперативного обучения детерминирует позитивную динамику профессионально-педагогического потенциала учителя в сфере ELT и обеспечивает его успешную интеграцию в конкурентную среду современного школьного образования.

Список литературы

1. Бектасова, Г. К. Коллаборативная среда как эффективная форма организации урока в условиях повышения качества образования и воспитания / Г. К. Бектасова // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 3–4.

2. Дьяченко, В. К. «Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы» / В. К. Дьяченко. – М.: Наука, 1991. – С. 24–57.

3. Рассел, Джесси. Формы организации обучения. / Джесси Рассел. – Санкт Петербург, 2013. – 57 с.

4. Ройтблат, О. В. Неформальное образование в системе повышения квалификации в условиях трансформации педагогической профессии. / О. В. Ройтблат // Мир науки, культуры, образования. – № 2 (27). – 2011. – С. 127. 5. Саламатина, И. И. Коллаборативное обучение в малой учебной группе американской школы. / И. И. Саламатина // Педагогическое образование и наука. – 2018. – №1. – С. 113–117.

6. Smith, B. L., MacGregor, J. T. What is collaborative learning? In Collaborative learning: a sourcebook for higher education. Pennsylvania State University: the National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment. – 1992.

MODERN PEDAGOGICAL STRATEGIES IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION: COOPERATIVE LEARNING AS A TOOL FOR DEVELOPING TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES

*Salamatina I. I.
Kolomna, Russian Federation,
"GSGU"*

Summary. Due to the integration of digital technologies, artificial intelligence, and global communications into the education system, effective strategies for teaching foreign languages have been proposed, ensuring a productive learning environment.

Key words: digital transformation of education; collaborative environment; cooperative learning; facilitation.

УДК 811.581.11; 81.373.49

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ЭВФЕМИЗАЦИИ В КИТАЙСКОЙ КОММУНИКАЦИИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТЕОРИИ ЛИЦА

*Селин А. Е., Лиханова М. П., Романова Д. В.
Чита, Российская Федерация
Забайкальский государственный университет (ЗабГУ)*

Аннотация. Статья посвящена анализу прагматической роли эвфемизмов в китайской коммуникации через призму концепции «лица». В ходе исследования выявлено каким образом эвфемистические замены служат инструментом сохранения социального престижа (面子 [miànzi]) и морального достоинства (脸 [liǎn]) в контексте коллективистской культуры Китая.

Ключевые слова: эвфемизмы; китайский язык; прагматика; концепт «лица»; межкультурная коммуникация

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного рассмотрения эвфемизмов китайского языка не только как стилистических замен, но и как прагматически мотивированных единиц, направленных на сохранение как социального престижа

(面子 [miànzi]), так и морального достоинства (脸 [liǎn]) участников общения. **Цель исследования** – выявить и проиллюстрировать прагматическую роль эвфемизмов в китайской коммуникации как механизма минимизации угроз «лицу» и поддержания социальной гармонии.

Характеристика материалов исследования. Материалом исследования послужили эвфемистические единицы китайского языка, отобранные из четырёх тематических групп, традиционно выделяемых в лингвистических работах: «смерть» (死亡 [sǐwáng]), «возраст и старение» (年龄与衰老 [niánlíng yǔ shuāilǎo]), «бедность» (贫困 [pínkùn]) и «политические эвфемизмы» (政治委婉语 [zhèngzhì wěiwǎnyǔ]). Корпус примеров сформирован на основе авторитетных научных публикаций, посвящённых китайской эвфемии, в частности трудов Фэн Тяньсы, Юань Лиин, П.В. Карпович и Э.С. Денисовой, Ян Линь, а также лексикографических данных Н.Д. Арутюновой. При отборе единиц предпочтение отдавалось тем эвфемизмам, на которых возможно наглядно продемонстрировать контраст с прямым наименованием в идентичных контекстах.

Методы исследования. В ходе работы использовался комплекс методов, соответствующих цели исследования: описательный метод (для систематизации и характеристики отобранных эвфемизмов по тематическому признаку); прагматический анализ (для выявления коммуникативных намерений говорящего и определения, какой именно аспект «лица» (面子 [miànzi] или 脸 [liǎn]) подвергается защите); контекстуальный анализ (для сопоставления прагматического эффекта прямого наименования и его эвфемистического аналога в сходных речевых ситуациях) и интерпретативный метод с опорой на теорию вежливости П. Брауна и С. Левинсона (для объяснения выявленных прагматических закономерностей через понятия «угрозы лицу» и «работы лица»).

Результаты и их обсуждение. Эвфемизмы, по данным словаря языкознания Н.Д. Арутюновой, представляют собой эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов или выражений, представляющих говорящему неприличными, грубыми или нетактичными. Под данными словами также следует понимать и идиоматические единицы, а также окказиональные слова, призванные скрыть или исказить первоначальный грубый смысл. Из данного определения нам не составит труда определить основную цель эвфемизации как явления – избежать грубого, оскорбительного обращения путём замены слова более «вежливым и тактичным» вариантом. В китайском языке эвфемизмы являются не только стилистическим приемом, который смягчает неудобные темы, но и один из главных механизмов реализации сохранения «лица». Главная цель эвфемизмов в китайском дискурсе – это минимизация угроз лицу собеседника или третьих лиц, а также в некоторых случаях способ защитить собственное лицо [1].

Исходя из целей эвфемизмов, М.А. Саркисян в монографии «Лингвопрагматические особенности эвфемизмов и дисфемизмов и их перевод в политическом дискурсе» выделяет следующие основные функции эвфемизмов: исключение грубой лексики или замена слова, или выражения в процессе коммуникации, использование лишь в определённом контексте коммуникативной ситуации, маскировка действительности [2].

В современной межкультурной коммуникации центральным понятием, которое определяет специфику китайского речевого поведения, является концепт 面子 [miànzi] «лицо». Данное понятие, имеющее глубокие исторически-философские корни в конфуцианской традиции, пронизывает все сферы социального взаимодействия в китайском обществе. В отличие от западных представлений о личном достоинстве, понятие «лицо» функционирует в китайской лингвокультуре как «социальная валюта». Согласно П.К. Эрли, 面子 [miànzi] – это «кодекс поведения», отражающий внешнюю социальную ценность, которая присваивается индивиду не внутренним самоощущением человека, а обществом и отражает его статус, репутацию и место в социальном расслоении [3].

Многие исследования показывают, что китайская концепция «лица» включает в себя два взаимосвязанных понятия: 脸 [liǎn], которое связано с честью и моральным обликом человека, и 面子 [miànzi], которое относится к социальному престижу и признанию со стороны общества [4]. Отсюда можно сказать, что термин «лицо» отражает главную особенность коммуникации в Китае: «лицо» не является индивидуальным достоянием, оно формируется и подтверждается в процессе социального взаимодействия. В отличие от западного общества, где приоритет отдаётся индивиду, в коллективистской культуре Китая человек считает себя частью какой-либо группы (семьи, рода, коллектива, общества в целом), и концепт лица приобретает особую зна-

чивость. Сохранение «лица» становится необходимым условием для поддержания гармонии в социуме, а не просто вопросом гордости и личного достоинства.

Эта идея находит прямое отражение в классической теории вежливости П. Брауна и С. Левинсона. Согласно их концепции, любой участник коммуникации заинтересован в сохранении своего «лица» и «территории» (материальной, ментальной, пространственной). Возникающие в общении угрозы этим аспектам («акты, угрожающие лицу») требуют смягчения, или «работы лица», которая и называется вежливостью. Одной из ключевых стратегий такой работы является использование эвфемизмов [5].

В своей работе «Структурные и прагматические характеристики эвфемизмов в китайском и русском переводческом процессе» Фэн Тяньсы выделил основные тематические группы эвфемизмов в китайском языке: смерть, болезнь, физиология, бедность, социальные неудачи, политика, экономика и другие [7]. Рассмотрим некоторые из них.

Первая тематическая группа, которую мы рассмотрим, эвфемизмы, связанные со смертью 死亡 [sǐwáng]. Открытое обсуждение или прямое обозначение смерти воспринимается как нежелательное и социально неприемлемое. Данные упоминания акцентируют внимание на конце существования, что порождает чувство страха и беспокойства. Использование понятия 死 [sǐ] «смерть» в общении с пожилыми людьми или теми, кто переживает утрату, может нанести существенный вред их эмоциональному здоровью и социальному статусу, то есть привести к потере «лица».

Возьмем китайский эвфемизм 去世 [qùshì], что в переводе на русский означает «уйти из мира». Данное понятие снимает резкость с высказывания, оно фокусируется на процессе «ухода», а не биологическом факте. 走了 [zǒule] используется в основном в разговорной речи и переводится как «уйти». Это повседневное смягчение, которое сохраняет и лицо говорящего, и лицо слушающего. Первый не выглядит черствым, а второго не шокирует данное высказывание. 去见马克思 [qù jiàn mǎkèsī] «отправиться к Марксу», это специфический идеологический эвфемизм среди старшего поколения Китая, который снимает трагизм через отсылку к известной всем фигуре. 睡着了 [shuìzhāole] «заснул», данный эвфемизм часто используется в присутствии детей для сохранения их лица, то есть для защиты от травмирующей информации [7]. Рассмотрим на конкретном примере: вместо того, чтобы сказать 你爷爷死了 [nǐ yéyé sǐle] «Твой дедушка умер», гораздо корректнее сказать, используя эвфемизмы, например, 你爷爷走了 [nǐ yéyé zǒule] «Твой дедушка ушел» или 你爷爷去见马克思 [nǐ yéyé qù jiàn mǎkèsī] «Твой дедушка отправился к Марксу».

В приведенных выше примерах с использованием эвфемизмов сохраняется «лицо», поскольку происходит снижение психологической нагрузки. Слово 死 [sǐ] «смерть» несет в себе смысл конца, боли, необратимости. А 走了 [zǒule] «ушел» или 去见 [qùjiàn] «отправился» – это мягкие глаголы перемещения, которые описывают трагическое событие как естественное изменения состояние. Помимо этого, происходит поддержание социальной гармонии, человек, которому вы сообщаете неприятную весть, не будет испытывать неловкость или гнева по отношению к вам за бестактность сообщения. Говорящий избегает по отношению к себе репутацию «бесчувственного» и «бестактного» человека. Использование подходящих эвфемизмов, демонстрирует владение социальными нормами, что сохраняет и повышает престиж вашего «лица» в глазах окружающих.

Вторая тематическая группа, которую мы рассмотрим, эвфемизмы, связанные с возрастом и старением 年龄与衰老 [niánlíng yǔ shuāilǎo]. В китайской культуре глубоко ценится почитание старших (孝 [xiào]), прямое упоминание возраста, особенно пожилого, может быть воспринято как акцент на физическом упадке и снижении социального влияния. Публичное обращение к человеку как к «старому» способно нанести удар по его эмоциональному состоянию и привести к потере уважения окружающих. Человек может «потерять лицо», если услышит, что его называют «старым», при том, что он может потерять как: 脸 [liǎn] – чувство собственного достоинства, так и 面子 [miànzi] – социальный престиж, поскольку данное слова содержит оценку немощности и неполноценности. Из-за этого в китайском языке существует целый ряд эвфемистических конструкций для обозначения преклонного возраста, которые позволяют сохранить «лицо» тем, о ком идет речь, так и тем, кто об этом говорит в процессе коммуникации [8].

К числу самых распространённых эвфемизмов данной группы можно отнести следующие выражения. Прежде всего, это 高领 [gāolǐng], при дословном переводе означает «высокий воз-

раст». Данное понятие используется в официальных документах, поздравлениях, подчеркивая почтенность возраста без негативной окраски. 年长 [niánzhǎng], или «годами старший», нейтральный эвфемизм, который с уважением указывает на старшинство, делая акцент на опыте и статусе человека в обществе, а не на его физическое здоровье. Выражение 上了年纪 [shànglèniánjì], буквально «в возрасте» или «поднялся в годах», представляет собой наиболее мягкое указание на возраст, как естественного жизненного пути. Также следует отметить позитивный эвфемизм 老当益壮 [lǎodāngyìzhuàng], который в переводе на русский означает «чем старше, тем крепче». Данный термин используется обозначения людей в возрасте и сохраняет их «лицо», подчеркивая бодрость и силу, и не указывая на болезни и слабости [9].

Из всех вышеперечисленных эвфемизмов наиболее показательным для прагматического анализа представляется выражение 上了年纪 [shànglèniánjì], поскольку оно наиболее часто встречается в повседневной речи и сохраняет в «лицо» в неформальном взаимодействии. Рассмотрим предложение: 你爷爷老了, 所以记忆力不好 [nǐ yéyé lǎole, suǒyǐ jìyìlì bùhǎo] «Твой дедушка старый, поэтому у него плохая память». В данном высказывании говорящий использует прямое слово «старый» (老[lǎo]), что наносит серьезный удар по «лицу», поскольку прямое прилагательное «старый» звучит пренебрежительно и с негативной оценкой. Оно прямо указывает на упадок и снижение дееспособности. Вот пример с эвфемизмом: 你爷爷上了年纪, 所以记忆力不好 [nǐ yéyé shànglè niánjì, suǒyǐ jìyìlì bùhǎo] «Твой дедушка уже в возрасте, поэтому у него плохая память». В этом случае говорящий использует эвфемизм 上了年纪 [shànglèniánjì], «в возрасте», что кардинально меняет прагматику высказывания.

Используя эвфемизм «в возрасте», говорящий демонстрирует почтительное отношение и уважение к старшему поколению, что является критически важным аспектом в культуре Китая. Использование эвфемизмов рассмотренной группы не просто может подчеркнуть осведомленность говорящего, но и нивелировать возникновение конфликтной ситуации.

Ещё одна тематическая группа указывает на плохое материальное положение, бедность лица 贫困 [pínkùn], к которому обращён эвфемизм. В культуре носителей китайского языка тема бедности является особо деликатной, поскольку в истории Китая случаи нищеты народа были неоднократными. Несмотря на то, что нищета в Китае находится на весьма низком уровне, данная тема всё ещё несколько табуирована, поэтому в китайском языке существует большое количество эвфемизмов, связанных с бедностью. П.В. Карпович и Э.С. Денисова в своей статье проводят собственное исследование и выделяют наиболее употребительные эвфемизмы китайского языка, связанные с бедностью. Среди них: 有点经济紧张 [yǒudiǎn jīngjì jǐnzhāng], имеющее перевод «немного напряжённое материальное положение», а также 房贷未还 [fángdài wèi huán] со значением «непогашенная ипотека», 有点拮据 [yǒudiǎn jiéjù], имеющее значение «немного находится в стеснённых обстоятельствах». Существует и более образное выражение – 揭不开锅 [jiē bù kāi guō], которое буквально переводится как «не открыть котелка», а образно означает полную нищету, отсутствие каких-либо средств для пропитания [10]. Особый интерес, на наш взгляд, представляет следующее выражение: 我最近兜比脸干净 [wǒ zuìjìn dōu bǐ liǎn gān jìng], имеющее перевод «В последнее время мой карман чище лица». Хотя в данном выражении и присутствует иероглиф 脸 [liǎn] «лицо», который, как мы уже обозначили выше, выражает концепцию «сохранения чувства собственного достоинства», в данном случае представленный иероглиф буквально указывает на лицо как часть тела, что важно подчеркнуть во избежание возникновения путаницы.

Таким образом, на конкретном примере использование одного из эвфемизмов будет иметь следующий вид: 明天我不能跟你一起去看电影, 我最近兜比脸干净 [míngtiān wǒ bùnéng gēn nǐ yìqǐ qù kàn diànyǐng, wǒ zuìjìn dōu bǐ liǎn gān jìng] «Завтра я не смогу пойти с тобой в кино, в последнее время мои карманы чище лица». Используя эвфемизм, мы одновременно можем донести основную мысль до адресата, отсутствие свободных денег на поход в кино, при этом сохраняя и 面子 [miànzi], и 脸[liǎn], а также демонстрируя обширные знания китайского языка и культуры китайского народа.

Немаловажным, на наш взгляд, является использование эвфемизмов, связанных с политической сферой жизни общества 政治委婉语 [zhèngzhì wěiwǎnyǔ]. Ян Линь в своей статье приводит большое количество политических эвфемизмов с пояснением мотивации их

использования. Так, эвфемизм 经济增长放缓 [jīngjì zēngcháng fànguǎn] со значением «замедление экономического роста» используется для смягчения общественных настроений. Такое высказывание, по словам автора, оставляет пространство для политического манёвра благодаря своей нейтральности. В социальной политике нередко употребляется эвфемизм 残障人 [cánzhàng rén], имеющий перевод «человек с ограниченными возможностями». Использование данного эвфемизма позволяет акцентировать внимание на функциональных ограничениях, а не на самом факте инвалидности [11].

Закключение. Проведенный анализ показал, что эвфемизмы в китайской коммуникации имеют не только стилистическую окраску, но и прагматическую основу, которая взаимосвязана с концептом «лица». В контексте китайской культуры, где приоритет отдается поддержке социальной гармонии и коллективных ценностей, эвфемизмы служат важным средством замены нежелательной лексики. Можно заметить, что выбор конкретного эвфемизма обусловлен тем, какой именно аспект «лица» нуждается в защите. В ситуациях, связанных со смертью или болезнью, на первый план выходит сохранение социального престижа и эмоционального баланса (面子 [miànzi]). Когда же речь заходит о возрасте или физических недостатках, эвфемизмы в большей степени направлены на защиту морального достоинства и самоуважения личности (脸 [liǎn]). Политические эвфемизмы, в свою очередь, иллюстрируют манипулятивную функцию, направленную на сохранение «лица» государства или идеологии. Таким образом, в китайском языке эвфемизмы служат для поддержания вежливости, что соответствует теории П. Брауна и С. Левинсона. Их использование основано на ключевом принципе китайской культуры – сохранении «лица», которое необходимо для эффективного общения и поддержания социального порядка.

Список литературы

1. Чжан, Ч. Эвфемизация в русском и китайском языках: лингвокультурологический и лингвопрагматический аспекты / Ч. Чжан. – Волгоград: Волгоградский гос. ун-т., 2013. – URL: https://newdisser.ru/_avtoreferats/01006582390.pdf. (дата обращения: 20.04.2026). – Текст: электронный.
2. Саркисян, М. А. Лингвопрагматические особенности эвфемизмов и дисфемизмов и их перевод в политическом дискурсе: монография / М. А. Саркисян. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2022. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49494105>. (дата обращения: 20.04.2026). – Текст: электронный.
3. Earley, P. C. Face, Harmony, and Social Structure: An Analysis of Organizational Behavior Across Cultures / P. C. Earley. – New York: Oxford University Press, 1997. URL: <https://academic.oup.com/book/52115?login=false>. (date of access: 21.04.2026). – Text: electronic.
4. Pramujiono, A. Dari Mianzi Dan Lian Menuju Face: Dari Kearifan Lokal Cina Menuju Teori Kesan-tunan Yang Mendunia / A. Pramujiono // Lingua Culture. – 2012. – V. 6. URL: <https://journal.binus.ac.id/index.php/lingua/article/view/407?articlesBySimilarityPage=8#articlesBySimilarity>. (date of access: 21.04.2026). – Text: electronic.
5. Логунова, Н. Ю. Перевод научной статьи «Теория вежливости П. Брауна и С. Левинсона» (на материале французского языка) / Н. Ю. Логунова // Язык и культура. – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-nauchnoy-stati-teoriya-vezhlivosti-p-brauna-i-s-levinsona-na-materiale-frantsuzskogo-yazyka/viewer>. (дата обращения: 28.04.2026). – Текст: электронный.
6. Фэн, Т. Структурные и прагматические характеристики эвфемизмов в китайском и русском переводческом процессе / Т. Фэн // Вопросы природопользования. – 2025. – Т. 4, № 6. – С. – URL: <https://etreview.ru/index.php/et/article/view/251>. (дата обращения: 22.04.2026). – Текст: электронный.
7. Акбаш, В. А. Лексическая вариативность эвфемизмов китайского языка в историческом аспекте / В. А. Акбаш, А. Д. Быкова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №1 (86). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-variativnost-evfemizmov-kitayskogo-yazyka-v-istoricheskom-aspekte/viewer>. (дата обращения: 21.04.2026). – Текст: электронный.
8. Ян, Л. Эвфемизмы лексико-семантической группы «болезнь» и «смерть» в китайском и русском языках / Л. Ян // Преподаватель XXI век. – 2024. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evfemizmy-leksiko-semanticheskoy-gruppy-bolezn-i-smert-v-kitayskom-i-russkom-yazykah>. (дата обращения: 25.04.2026). – Текст: электронный.
9. Юань, Л. Сопоставление русских и китайских эвфемизмов, определяющих физиологические особенности человека / Л. Юань, Я. Хуан // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavlenie-russkih-i-kitayskih-evfemizmov-opredelyayayuschih-fiziologicheskie-osobennosti-cheloveka>. (дата обращения: 25.04.2026). – Текст: электронный.
10. Карпович, П. В. «Бедность» и «Богатство» как объекты эвфемизации (на материале русского и китайского языков) / П. В. Карпович, Э. С. Денисова // Сборник работ молодых исследователей. – 2020. –

№14. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45825661_74845101.pdf. (дата обращения: 25.04.2026). – Текст: электронный.

11. Ян, Л. Способы образования китайских политических эвфемизмов / Л. Ян // Политическая лингвистика. – 2026. – №1 (115). – URL: <https://clc.li/spjNv>. (дата обращения: 25.04.2026). – Текст: электронный.

THE PRAGMATIC BASIS OF EUPHEMISATION IN CHINESE COMMUNICATION THROUGH THE PRISM OF FACE THEORY

Selin A. E., Likhanova M. P., Romanova D. V.
Chita, Russia
Transbaikal State University (TbSU)

Summary. The article is devoted to the analysis of the pragmatic role of euphemisms in Chinese communication through the prism of the concept of “face”. The work reveals how euphemistic substitutions serve as a tool for preserving social prestige (面子 [miànzǐ]) and moral dignity (脸 [liǎn]) in the context of China’s collectivist culture.

Keywords: euphemisms; Chinese language; pragmatics; concept of “face”; intercultural communication.

УДК 81'42:502.14

ЭКОЛИНГВИСТИКА: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК

Лалова Т. И. *, Симонова С. В. **
*Москва, Российская Федерация, МПГУ
**Москва, Российская Федерация
РУТ (МИИТ), МГУТУ им. К. Г. Разумовского (ПКУ)

Аннотация. В статье анализируется эколингвистика, исследующая язык как часть экосистемы. Выделены два подхода: лингвистическая экология и экологическая лингвистика. На материале четырех языков рассмотрено языковое разнообразие и влияние языковых практик на экологическое сознание.

Ключевые слова: эколингвистика, лингвистическая экология, экологическая лингвистика, языковое разнообразие, экологический дискурс.

Эколингвистика – это междисциплинарное направление в науке, которое изучает взаимосвязь языка и окружающей среды. Эколингвистика рассматривает язык не как изолированную систему, а как часть более широкой экосистемы. Она исследует то, как язык влияет на наше восприятие природы, как окружающая среда формирует языковую картину мира разных народов и как с помощью языка можно решать экологические проблемы. Ключевой идеей эколингвистики выступает тезис о том, что язык и природа сосуществуют в тесной взаимосвязи. Язык не только фиксирует и отражает природные реалии того или иного региона, но и активно формирует мышление человека, его отношение к окружающему миру.

Актуальность исследования обусловлена глобальным экологическим кризисом, который требует не только технологических, но и гуманитарных решений.

Целью настоящей работы является систематизация теоретических основ эколингвистики и выявление механизмов взаимодействия языковых систем с экологическими практиками на материале четырех языков (русского, английского, французского, немецкого).

Материал и методы. Материалом исследования послужили научные публикации по эколингвистике, данные официальных информационных источников: Атлас языков коренных народов России [15], Европейская хартия региональных языков [16], Декларация ЮНЕСКО [20], нормативные акты (закон Тубона) [17], а также примеры использования языковых единиц в медийном и политическом дискурсе русского, английского, французского и немецкого языков [18; 19], включая эвфемизмы («освоение территорий», «благоустройство водоема», «выбросы»), метафоры (carbon footprint, War on Carbon, Krieg gegen den Klimawandel), термины (le vivant, Entsorgungspark, Mitwelt).

Обработка и интерпретация материала проводились с применением следующих методов: лингвоэкологическое моделирование – сопоставительный анализ языковой политики в

России, Великобритании, Франции и Германии; сопоставительно-типологический анализ – сравнение эколингвистических феноменов в четырех языках; критический дискурс-анализ – выявление скрытых идеологем в эвфемизмах и метафорах; компонентный анализ – толкование семантики русскоязычного термина «природные ресурсы» и его аналогов в других языках.

Результаты и их обсуждение. Эколингвистику можно разделить на два основных направления: лингвистическую экологию и экологическую лингвистику. У истоков лингвистической экологии стоял норвежский лингвист Эйнар Хауген (Einar Haugen, 1972), который первым предложил рассматривать языки по аналогии с биологическими видами, а среду их существования – как социолингвистическую экосистему. В современной отечественной и зарубежной науке данное направление активно развивается в работах, посвященных языковому разнообразию и языковой политике [2] и сохранению исчезающих языков малочисленных народов России [3; 9; 12] и других стран [5; 10]. Значительный вклад в разработку данной проблематики внесли: Р. М. Бекова, А. П. Володин, Э. В. Ермакова, И. В. Кормушин, Ю. Б. Коряков, Л. И. Миссонова и ряд других исследователей.

Основы экологической лингвистики, как анализа экологического дискурса, были заложены британским лингвистом М. А. К. Халлидеем (M. A. K. Halliday, 1990), который показал, как грамматические структуры языка могут способствовать экологически деструктивному мышлению. В российской науке это направление представлено трудами таких ученых-исследователей, как М. В. Басинская, М. В. Годомилова, А. Е. Гладий, А. В. Зайцева, Е. В. Иванова, Ф. Л. Кошицкая, Е. А. Яковлева. В данных работах исследуются лексико-семантические особенности экологического дискурса [1; 4; 7; 8; 13], в частности, метафоры, эвфемизмы, паремии, а также жанровое разнообразие экологических текстов [11], включая интернет-контент [6], и их воздействие на общественное сознание в русском и других исследуемых языках.

Перейдем к более детальному анализу первого направления эколингвистики – лингвистической экологии. Она изучает языки сами по себе как вид экосистемы, рассматривая их по аналогии с биологическими видами. Оно фокусируется на:

- языковом разнообразии, исследуя многообразие языков, особенности их сосуществования, развития и вымирания, подобно биологическим видам;
- защите исчезающих языков – сторонники этого направления борются за сохранение языков, находящихся под угрозой исчезновения, так как считают, что утрата языка — это не только потеря культурного наследия, но и утрата уникального взгляда на мир. Они сравнивают лес и его биоразнообразие с миром языков. Вырубка леса (глобализация, ассимиляция, доминирование одного языка) приводит к исчезновению многих видов флоры и фауны (языков);
- языковой политике, анализируя, как государственные решения влияют на статус и развитие языков.

Конкретные проявления каждого из этих аспектов можно проследить на материале отдельных языков. Обратимся к ситуации в России, где проблема языкового разнообразия стоит особенно остро. В России говорят более чем на 150 языках. Многие из них, например, языки народов Сибири и Дальнего Востока: нивхский [14, с. 322-329], ительменский [14, с. 174-176; 3], удэгейский [14, с. 506-513; 9] и ряд других языков находятся на грани исчезновения [15]. Эколингвисты изучают их, документируют и поддерживают образовательные программы. Угроза исчезновения, например, уйльтаинского языка (о. Сахалин) будет означать утрату уникального взгляда на природу и исконно традиционные занятия предков: оленеводство и рыболовство. В языке уйльтов существуют веками складывавшиеся оленеводческие дефиниции, которые как нельзя более точно характеризуют понятия данной сферы деятельности и отражают глубинную связь народа с традициями и природой [12, с. 31-32].

Иная картина наблюдается в англоязычном ареале. Положительным примером того, как эколингвистика не только борется за сохранение исчезающих языков, но и за восстановление «вымершего» элемента языковой системы, является корнский язык (самоназвание – Kernowek; англ. Cornish). Потомок бриттской ветви кельтского языка, данный язык был распространен на большей части острова Британия до прихода англосаксов. Позже ареал его распространения сузился, и в XVII–XIX веках корнский язык оставался главным средством общения на юго-западе Англии, в частности, в графстве Корнуолл (Cornwall). К концу XVIII века кельтский язык Корнуолла полностью вымер. Однако, спустя почти два столетия, благодаря усилиям активистов, забытый язык предков удалось возродить на основе сохранившихся текстов. Сейчас

на него переведены книги, ведется обучение в школах, дорожные знаки дублированы надписями на корнском и английском языках [2, с. 246].

Особого внимания заслуживает языковая политика Франции, демонстрирующая внутреннее противоречие. Во Франции существует закон Тубона⁶ [17], который регламентирует использование французского языка, особенно для защиты от доминирования английского. Например, вместо слов «*email*» или «*newsletter*» официально предписано использовать «*courriel*» (от *courrier électronique*) и «*lettre d'information*». Французская академия активно борется за чистоту языка, что является ярким примером «экологии языка» – попыткой оградить свою лингвистическую экосистему от влияния более мощного «вида». Однако внутри страны сложилась критическая ситуация с сохранением лингвистического разнообразия: множество региональных наречий оказались на грани исчезновения. Среди них наиболее уязвимыми считаются бретонский, окситанский, корсиканский, баскский, эльзасский и франко-провансальский. Причиной языкового кризиса стала многолетняя политика централизации, возводившая французский в ранг единственного официального языка, что привело к разрыву в передаче родной речи от старшего поколения к младшему. Несмотря на возрождаемую в регионах возможность изучать региональные языки в школах, университетах и на курсах, Франция является унитарным государством, в котором региональные формы речи проигрывают перед лицом государственного французского [5].

В отличие от Франции, в Германии удалось переломить тенденцию угасания регионального языка. Так, в Северной Германии одним из региональных вариантов немецкого языка является нижненемецкий язык (Plattdeutsch) [10]. Представители старшего поколения, владеющие данным языком, проживают в землях Шлезвиг-Гольштейн, Мекленбург-Передняя Померания, Нижняя Саксония. До недавнего времени нижненемецкий язык имел статус языка, находящегося под угрозой исчезновения. Но в последние десятилетия представители среднего и молодого поколения проявляют все больший интерес к сохранению и популяризации языка своих предков [18]. Нижненемецкий язык изучают в школах в качестве факультатива либо обязательного предмета. На данном языке издаются газеты и журналы, ставят спектакли [19].

В немалой степени подобным положительным изменениям способствует глобальное декларируемое значение и неоспоримой нравственной ценности национальных культур и языков для гармоничного и сбалансированного развития общества [20; 16].

Перейдем ко второму направлению эколлингвистики, которое исследует способность языка формировать экологическое сознание. Предметом изучения экологической лингвистики является:

- экологический дискурс и анализ того, как в разных сферах общественной жизни (СМИ, политика, реклама, искусство и др.) декларируются экологические проблемы: изменение климата, загрязнение окружающей среды, сохранение видов фауны и флоры);

- критический анализ языка, для ответа на вопрос, каким образом определенные формулировки могут скрывать или, наоборот, обострять экологические проблемы (например, эвфемизмы «вторичные материальные ресурсы» вместо «мусор» или «освоение земель» вместо «уничтожение экосистем»);

- поиск новых языковых моделей и способов формирования более бережного и уважительного отношения к природе (например, выражение «борьба с изменением климата» создает образ войны, в то время как фраза «забота о климатической стабильности» вызывает совсем другие, положительные ассоциации).

Обратимся к русскоязычным примерам в сфере промышленности и СМИ, демонстрирующим то, как позитивно окрашенная лексика маскирует разрушительные практики. «Освоение территорий» / «освоение природы» вместо прямого «нарушение экосистемы» или «застройка / вырубка диких лесов». Глагол «осваивать» несет положительную коннотацию (делать полезным, пригодным для жизни), маскируя разрушительное воздействие.

⁶ «Закон Тубона» 1994 года (полное название – Закон 94-665 от 4 августа 1994 года «Об использовании французского языка») – это закон Франции, направленный на защиту и укрепление статуса французского языка во всех сферах жизни (документы, работа, вывески, реклама), требующий обязательного использования французского языка и перевода иностранных слов, чтобы противостоять распространению англицизмов.

«*Благоустройство водоема*» предполагает его бетонирование и уничтожение естественной флоры и фауны. Слово «благоустройство» создает иллюзию улучшения, а не разрушения.

«*Выбросы*» вместо «*загрязнение*». Технократический термин «выбросы» звучит более нейтрально и отстраненно, чем эмоционально заряженное «загрязнение», которое прямо указывает на вред.

Английский язык демонстрирует иной тип языкового воздействия – через образные метафоры, нередко навязываемые корпорациями. Примерами могут послужить следующие словосочетания:

«*War on carbon*» (война с углеродом): данная метафора мобилизует на борьбу, но также предполагает, что решение — это конфронтация и технический контроль, а не сотрудничество и изменение образа жизни.

«*Carbon footprint*» (углеродный след): этот троп, популяризованный компанией British Petroleum, перекладывает ответственность с крупных корпораций на индивидуального потребителя. Эколингвисты критикуют такой подход, так как он скрывает системные причины кризиса.

«*Climate change*» (изменение климата) и «*global warming*» (глобальное потепление): первый термин, более нейтральный и технический, был выбран некоторыми политиками, так как он звучит менее угрожающе, чем второй, прямо указывающий на перегрев планеты.

Принципиально иная ситуация наблюдается во французском языке, где происходит сознательная замена антропоцентричных терминов на экоцентричные. Традиционно природа часто называлась «*l'environnement*» (окружающая среда) – слово, которое ставит человека в центр, а природу — как нечто, его окружающее. Это пример антропоцентричной модели. Однако, в современном экологическом дискурсе все чаще используется слово «*le vivant*» (живое, живая материя). Этот термин объединяет человека, животных, растения и экосистемы в единую систему, подчеркивая взаимосвязь и внутреннюю ценность всего живого, а не его полезность для человека. Подобные примеры позволяют проследить коренное изменение в понимании места человека в природе через язык.

В немецком языке также можно найти свидетельство того, как внешне нейтральные технические и бюрократические термины несут в себе скрытую идеологию, подталкивая исследователей к поиску ответов на вопросы, какие цели преследует говорящий и какую реальность затушевывают подобные слова. Такие примеры в языке СМИ, рекламы и политики, как «*Umweltverträglichkeit*» (экологическая совместимость) и «*umweltfreundliche Technologie*» (экологичная технология), создают позитивный образ, скрывая тот факт, что деятельность человека неизбежно наносит ущерб природе.

Термин «*Entsorgungspark*» (парк утилизации отходов) – звучит намного нейтральнее, чем «*Mülldeponie*» (мусорная свалка) или «*Verbrennungsanlage*» (мусоросжигательный завод).

Сложное имя существительное «*Sonderabfälle*» (специальные отходы) является примером эвфемизма при обозначении токсичных и опасных отходов, смягчающим восприятие информации.

В качестве примеров намеренного преувеличения, гиперболы, с целью привлечения внимания аудитории к экологическим проблемам, можно назвать следующие:

«*die Natur heilen*» (исцелить природу), «*ökologische Diagnose*» (экологический диагноз), где природа представлена в образе больного пациента, которому необходима помощь человека-«врача».

«*Krieg gegen den Klimawandel*» (война против изменения климата), «*Kampf um Ressourcen*» (борьба за ресурсы) – в подобных контекстах подчеркивается противостояние и борьба за сохранение экосистемы.

Для иллюстрации глубины языкового антропоцентризма сопоставим, как в каждом из рассмотренных языков представлено понятие «природные ресурсы» («*natural resources*», «*ressources naturelles*», «*natürliche Ressourcen*»). Толкование значения данного словосочетания совпадает во всех четырех языках. Оно задает утилитарное, потребительское отношение: природа – это склад материалов для человека, ресурс для извлечения выгоды. Подобное восприятие отражает потребительское отношение человека к природным недрам и их запасам.

Сторонники эколингвистики критикуют подобные примеры и предлагают заменять их. Так, вместо слова «ресурсы» эколингвисты предлагают говорить о «*дарах природы*» (*gifts of nature, les dons de la nature*) или «*природном капитале*» (*natural capital, le capital naturel*), что

подразумевает необходимость бережного управления, а не бездумного потребления ресурсов. Важно отметить, что в немецком языке наряду с вышеуказанным термином широкое употребление находят такие синонимы как «*Naturschätze*» (природные сокровища, богатства), «*Rohstoffe*» (сырые материалы), «*natürliche Hilfsquellen*» (природные вспомогательные источники) – что говорит об осознании высокой ценности и значимости для человека природных богатств, его зависимости от природы. Ключевой для немецкой эколингвистики является смена термина: вместо антропоцентричного «*Umwelt*» (мир вокруг человека) используется «*Mitwelt*» (мир, с которым человек сосуществует на равных), что отражает принципиально иной подход к взаимоотношениям человека и природы.

Приведенные примеры наглядно показывают, как эколингвистика критикует лексические единицы, которые мешают человеку жить в гармонии с планетой, и предлагает альтернативные, более «экологичные» способы говорения о мире.

Заключение. Проведенное исследование демонстрирует, что язык не только описывает природу, но и влияет на формирование экологического сознания. Лингвистическая экология позволяет говорить, как о кризисных моментах, так и об успешных примерах возрождения исчезающих и даже исчезнувших языков. Экологическая лингвистика подчеркивает существование универсальных механизмов эвфемизации и метафорического манипулирования, маскирующих экологический ущерб во всех четырех языках. Термин «природные ресурсы» и его варианты в других исследуемых языках свидетельствуют о потребительском отношении современного общества к природе. В то же время, лексика французского и немецкого языков демонстрирует смену парадигмы с антропоцентричной на экоцентричную.

Таким образом, поиск решения экологических проблем требует не только технологических трансформаций, но и изменений в языке и мышлении, а эколингвистика является тем важным инструментом, который способствует осознанию глубинной связи языка и природы и формированию экоцентрического сознания.

Список литературы

1. Басинская, М. В. Исследование лексико-семантических особенностей экологического дискурса в рамках лингвоэкологии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 20 (706). – С. 32–40.
2. Бекова, Р. М. Языковая политика Великобритании как способ сохранения национальной идентичности // Современный ученый. – 2023. – № 1. – С. 246. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://elibrary.ru/download/elibrary_50214264_83293588.pdf. – Дата доступа: 10.04.2026.
3. Володин, А. П. Ительмены. – Санкт-Петербург : Дрофа, 2003. – 157 с.
4. Голомидова, М. В., Гладий А. Е. Экологический дискурс и аспекты его изучения в российской лингвистике. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskij-diskurs-i-aspekty-ego-izucheniya-v-rossijskoj-lingvistike>. – Дата доступа : 10.04.2026.
5. Ермакова, Э. В. Франция и Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств – неразрешимая дилемма // Вестник МГИМО-Университета. – 2015. – № 5 (44). – С. 118–125.
6. Зайцева, А. В. Разнообразие виртуальных жанров экологического дискурса ФРГ (на примере интернет-коммуникаций на экологические темы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 8. – С. 2573–2579.
7. Иванова, Е. В. К проблеме исследования экологического дискурса // Политическая лингвистика. – 2007. – № 3 (23). – С. 134–137.
8. Иванова, Е. В. Метафора в экологическом дискурсе // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. – 2006. – С. 70–76.
9. Кормушин, И. В. Удехейский язык / И. В. Кормушин. – Москва, 1998.
10. Коряков, Ю. Б. Нижненемецкий язык // Большая российская энциклопедия : электронная версия. – 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2267094>. – Дата доступа : 10.04.2026.
11. Косицкая, Ф. Л. Французский экологический дискурс и его жанровая дифференциация // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 10 (187). – С. 44–47.
12. Миссонова, Л. И. Этнокультурная динамика жизнедеятельности уйльта (конец XIX – начало XXI вв.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Москва, 2004. – 34 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.dissercat.com/content/etnokulturnaya-dinamika-zhiznedeyatelnosti-uiltla-konets-xix-nachalo-xxi-vv>. – Дата доступа : 10.04.2026.

13. Яковлева, Е. А. Лингвоконцептосфера природных катастроф в русской и немецкой языковых картинах мира (на материале паремий) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, № 11. – С. 3373–3377.

14. Язык и общество : сборник статей / Ин-т языкознания РАН ; отв. ред. В. Ю. Михальченко. – Москва, 2016. – 576 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://iling-ran.ru/library/sociolingva/2016_jazyk_i_obschestvo.pdf. – Дата доступа : 10.04.2026.

15. Atlas of the languages of indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.atlaskmns.ru/ru/tiles/map>. – Дата доступа : 10.04.2026.

16. European Charter for Regional or Minority Languages : collected texts. – 4th ed. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2024. – 149 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:CETS_148_-_European_Charter_for_Regional_or_Minority_Languages.pdf. – Дата доступа : 10.04.2026.

17. Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française (dite loi Toubon) // Journal officiel de la République française. – Paris, 1994. – 5 août. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000005616341>. – Дата доступа : 10.04.2026.

18. Minderheitssprachen sterben aus // taz. – 2026. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://taz.de/Minderheitssprachen-sterben-aus/!5823363>. – Дата доступа : 10.04.2026.

19. Niederdeutsch im Kommen // taz. – 2026. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://taz.de/Niederdeutsch-im-Kommen/!5287076>. – Дата доступа : 10.04.2026.

20. UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>. – Дата доступа : 10.04.2026.

ECOLINGUISTICS: INTERACTION OF LANGUAGE SYSTEMS AND ENVIRONMENTAL PRACTICES

Lalova T. I.

Moscow, Russian Federation

MPSU

Simonova S. V.

Moscow, Russian Federation

RUT (MIIT), MGUTU named after K. G. Razumovsky (PKU)

Summary. The article analyzes ecolinguistics as the study of language as a part of the ecosystem. Two approaches are distinguished: linguistic ecology and environmental linguistics. Based on the material of four languages, language diversity and the influence of language practices on environmental consciousness are examined.

Key words: ecolinguistics, linguistic ecology, environmental linguistics, language diversity, environmental discourse.

УДК 372.881.111.1

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ ШКОЛЬНИКОВ: ПЕРЕЗАГРУЗКА РОЛИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Смирнова А. В.

Санкт-Петербург, Российская Федерация

СПб АППО имени К.Д. Ушинского

Аннотация. В статье анализируется текущее состояние языкового образования в российских школах, характеризующееся снижением мотивации обучающихся, дефицитом учебных часов и ограничением аутентичной языковой среды. Обосновывается необходимость смены образовательной парадигмы: от традиционного изучения иностранного языка как самоцели к его использованию в качестве инструмента решения проектных и исследовательских задач. Раскрывается содержание понятия «цифровая научная грамотность» как метапредметной компетенции, позволяющей школьникам эффективно работать с научной информацией в цифровой среде на иностранном языке. Описываются три практических формата, реализуемых кафедрой иностранных языков СПб АППО: региональная стажировочная площадка для методического сопровождения педагогов, конкурс учебно-исследовательских работ «SciSMARTicon» и метапредметная олимпиада «Лингвистический марафон». Приводятся примеры

заданий, интегрирующих языковые и исследовательские умения. Делается вывод о том, что перезагрузка роли иностранного языка способствует сохранению идентичности языковых школ и повышению качества языковой подготовки в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: языковое образование; иностранный язык как инструмент; учебно-исследовательская и проектная деятельность; цифровая научная грамотность.

Введение. В последние десятилетия языковое образование во всем мире претерпевает значительные изменения, отражая глобальные тенденции, вызовы и потребности современного общества. Оно рассматривается не только как процесс передачи знаний языка и о языке, но и как комплексное явление, влияющее на формирование личности, её социальную мобильность и способность к межкультурной коммуникации. В условиях быстро меняющегося мира, глобализации и роста многоязычия языковое образование становится ключевым инструментом адаптации человека к новым реалиям, а также фактором его профессионального и личностного развития [1].

В современной образовательной системе Российской Федерации языковое образование переживает сложный период трансформации, характеризующийся множеством внутренних противоречий и структурных вызовов. Анализ текущей ситуации позволяет выявить комплекс проблем, требующих системного и многоуровневого подхода к их решению.

Цель данной статьи – предложить и обосновать изменение роли иностранного языка в учебно-воспитательном процессе, превратив его из самоцели в инструмент решения проектных и исследовательских задач. Актуальность работы определяется необходимостью сохранения идентичности языковых школ и повышения качества языковой подготовки в условиях цифровой трансформации образования и ограничения прямых контактов с носителями языка.

Материалы и методы. Кафедрой иностранных языков Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского регулярно проводятся стратегические сессии для директоров и заместителей директора школ с углубленным изучением английского языка, на которых обсуждаются проблемы языковых школ города и способы их решений. Отчеты, составленные по итогам данных сессий 2023, 2024 и 2025 года, послужили материалом для настоящего исследования. Методы исследования, помимо анализа отчетов по итогам стратегических сессий, включали теоретический анализ литературы по проблемам цифровой научной грамотности. Дополнительно использовалось описание практического опыта кафедры иностранных языков СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Результаты и их обсуждение. По итогам проведения стратегических сессий с директорами и заместителями директора языковых школ в 2023, 2024 и 2025 годах, среди наиболее острых проблем были названы такие, как снижение учебной мотивации, дефицит часов, отведённых на углублённое изучение языка (фактически 3–4 урока в неделю вместо необходимых 5–6), потеря аутентичной языковой среды из-за сокращения международных контактов, а также перегрузка учителей, ведущая к стагнации их собственного языкового уровня.

Одной из главных причин такого положения дел выступает жёсткая привязка содержания обучения к учебнику и отсутствие реальных, лично значимых для школьника задач. Язык продолжает преподаваться как самоцель – набор лексико-грамматических структур, подлежащих заучиванию, а не как средство получения новой информации, решения проблем или создания собственного продукта. В условиях ограничения международных контактов и сокращения часов традиционная модель языкового образования окончательно исчерпала свой потенциал.

На стратегических сессиях с директорами языковых школ были выделены ключевые условия успешной трансформации:

- интеграция урочной и внеурочной деятельности (часть проектной работы может быть вынесена в часы внеурочной деятельности, что компенсирует дефицит учебного времени);
- разработка банка междисциплинарных тем и кейсов, где иностранный язык выступает инструментом познания (например, исследование экологических проблем по англоязычным источникам, анализ статистических данных с международных сайтов);

- организация сетевого взаимодействия школ – совместные проекты, конкурсы, разговорные клубы как для учеников, так и для учителей, что частично замещает утраченные международные контакты;

- методическая поддержка педагогов в освоении цифровых инструментов (ИИ, научные базы данных, сервисы совместной работы).

Выход из сложившейся ситуации лежит не в механическом увеличении часов и не в возврате к утраченной аутентичной среде, а в глубинном переосмыслении роли и места иностранного языка в учебно-воспитательном процессе. Язык должен перестать быть только целью и стать инструментом – средством для решения проектных и исследовательских задач, инструментом поиска, критической обработки и презентации информации.

Такой подход органично вписывается в магистральные направления цифровой трансформации образования, где акцент смещается с трансляции знаний на формирование универсальных компетенций. В частности, федеральные государственные образовательные стандарты основного и среднего общего образования требуют обязательного включения учебно-исследовательской и проектной деятельности в образовательный процесс [2; 3]. Однако потенциал иностранного языка в этой части используется крайне слабо.

Между тем именно владение иностранным (прежде всего английским) языком открывает школьнику доступ к колоссальному массиву научной информации, которая в цифровой среде часто представлена только на языке оригинала. Это и базы данных научных статей, научно-популярные журналы, материалы международных конференций, образовательные платформы ведущих университетов мира. Умение сформулировать поисковый запрос на иностранном языке, отфильтровать найденные источники по признакам надёжности, сравнить данные из разных цифровых ресурсов – всё это составляет содержание особой метапредметной компетенции, получившей в современных исследованиях название «цифровая научная грамотность» [6; 7].

Под цифровой научной грамотностью мы понимаем «интегративное качество личности, включающее в себя знания, умения и ценностные установки, необходимые для эффективной работы с научной информацией в цифровой среде» [4, стр. 369]. В её структуре выделяются три компонента: познавательный (понимание принципов верификации цифровых источников, правил цитирования, ограничений цифровых методов), деятельностный (умение формулировать запросы, обрабатывать данные, представлять результаты с помощью цифровых инструментов) и ценностный (ориентация на научную картину мира, соблюдение этических норм, в том числе при работе с искусственным интеллектом) [4].

Формирование цифровой научной грамотности неразрывно связано с использованием иностранного языка как рабочего инструмента. Приведем примеры подобного применения иностранного языка.

1. Поиск и критический анализ иноязычной научной статьи в рамках выполнения мини-проекта или мини-исследования по тематике проходимого учебного модуля, например, «Природа: флора и фауна. Проблемы экологии. Защита окружающей среды. Климат, погода. Стихийные бедствия» [5] или «Родная страна и страна (страны) изучаемого языка. Их географическое положение, столицы и крупные города, регионы, население, официальные языки, достопримечательности, культурные особенности (национальные праздники, знаменательные даты, традиции, обычаи), страницы истории» [5] и другим. Учащийся должен не просто найти материал, но и оценить авторитетность журнала, проверить дату публикации, выявить возможные признаки ненаучного или лженаучного содержания. Таким образом, одновременно развиваются языковые навыки (чтение специальной литературы) и исследовательские умения.

2. Использование инструментов искусственного интеллекта (например, Deepseek или Perplexity) для генерации реферата или устного сообщения по научной тематике на иностранном языке с последующей верификацией фактов. Задание ставит ученика в позицию редактора: он должен проверить сгенерированный текст на предмет фактических ошибок, неточностей перевода, научиться формулировать уточняющие запросы. Данный формат формирует критическое отношение к ИИ, что является ценностным компонентом цифровой научной грамотности.

3. Подготовка мультимодальной презентации результатов собственного учебного исследования на иностранном языке с использованием диаграмм, инфографики, видеоматериалов. При этом акцент делается не на грамматическом совершенстве, а на понятности и убедительности передачи содержания. Ученики осваивают перекодирование информации из одного вида модальности в другой (текст → график → устная речь).

Для интеграции подобного подхода к иностранному языку в учебный процесс школ кафедрой иностранных языков были реализован ряд мероприятий.

Первым из таких мероприятий стала организация в 2023 году на базе ГБОУ СОШ № 119 с углубленным изучением английского языка Калининского района Санкт-Петербурга региональной стажировочной площадки по программе «Модель развития цифровой научной грамотности обучающихся основной и средней школы через организацию учебно-исследовательской и проектной деятельности на иностранном языке», за время функционирования которой (по настоящее время) стажировку прошли 384 педагога школ Санкт-Петербурга. Обучение построено по принципу горизонтального каскада: прошедшие стажировку учителя становятся мультипликаторами, передавая освоенные методики коллегам в своих школах и на районных семинарах. Форматы стажировки варьируются от очных интенсивов до гибридных сессий.

Кроме того, плодотворное сотрудничество кафедры с вышеназванной языковой школой позволило создать другой совместный продукт, направленный на поддержку учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся на иностранном языке – конкурс учебно-исследовательских и проектных работ обучающихся на иностранных языках «SciSMARTicon», где кроме работы в рамках традиционных языковых секций, ученики школ могут представить свои работы и проекты на иностранном языке по любой тематике, не связанной с лингвистикой, страноведением и другими аспектами изучения языка, но, например, по естественным наукам, истории или краеведению, математике и другим. Язык здесь выступает не предметом изучения, а средством коммуникации при защите исследования. Жюри оценивает не грамматическую правильность, а аргументированность, логику, работу с источниками.

Еще одним значимым проектом кафедры в рамках трансформации подхода к изучению иностранных языков является проведение метапредметной олимпиады на иностранных языках в рамках «Лингвистического марафона». Её задания выходят за рамки чисто языковых: они требуют от школьников не только знаний лексики и грамматики, но и умения работать с информацией, представленной на иностранном языке в виде таблиц, диаграмм, кратких научно-популярных текстов. Например, среди заданий такой олимпиады в 2024-2025 учебном году участникам было предложено проанализировать инфографику на английском языке, содержащую статистику потребления воды в разных странах, и сделать вывод о причинах различий. Таким образом формируется когнитивный компонент цифровой научной грамотности.

Заключение. Важно подчеркнуть, что предлагаемая перезагрузка роли иностранного языка не означает отказа от фундаментальной языковой подготовки. Напротив, она делает её осмысленной: лексика и грамматика усваиваются не ради контрольной работы, а потому что они нужны для реального дела – поиска информации, аргументации, публичного выступления. Таким образом, иностранный язык, интегрированный в проектную и исследовательскую деятельность, перестаёт быть формальным школьным предметом и превращается в реальный инструмент познания мира. Однако это требует смещения акцентов в методике преподавания: от контроля правильности – к фасилитации поиска, от изолированного изучения лексики – к работе с аутентичными научными текстами, от единого учебника – к индивидуальной траектории использования цифровых ресурсов.

Результаты стратегических сессий с руководителями языковых школ наглядно демонстрируют, что педагогическое сообщество осознаёт глубину кризиса и готово к системным изменениям. При этом ключевым ресурсом трансформации становится не дополнительное финансирование или увеличение часов, а переосмысление самого назначения иностранного языка в школе. Предложенные в статье форматы – стажировочная площадка, конкурс «SciSMARTicon», метапредметная олимпиада «Лингвистический марафон» – показывают, что даже в условиях ограниченных международных контактов можно создавать мотивирующую среду, где язык служит средством, а не целью. Опыт кафедры иностранных языков

СПб АППО подтверждает, что системная работа по формированию цифровой научной грамотности педагогов и школьников даёт устойчивые положительные результаты.

В условиях цифровой трансформации образования языковое образование обретает новую, более высокую миссию – не просто научить говорить на чужом языке, но дать в руки ученику мощный инструмент навигации в мировом научно-информационном пространстве. Только такое понимание роли и места иностранного языка способно вернуть утраченную мотивацию, сохранить идентичность языковых школ и подготовить выпускников, востребованных в экономике знаний и технологического суверенитета. Дальнейшее развитие описанного подхода может быть связано с созданием открытого банка мультимодальных кейсов на иностранных языках, разработкой онлайн-курсов для учителей по формированию цифровой научной грамотности, а также с адаптацией заданий для начальной школы, где закладываются основы работы с информацией на иностранном языке.

Список литературы

1. Кондратьева, И. Г. Современные тенденции в языковом образовании [Электронный ресурс] / И. Г. Кондратьева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – Режим доступа : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31397>. – Дата доступа : 24.04.2025.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://fgosreestr.ru>. – Дата доступа : 25.04.2026.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 17 мая 2012 г. № 413 (ред. от 12.08.2024). Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://fgosreestr.ru>. – Дата доступа : 25.04.2026.
4. Смирнова, А. В. Формирование цифровой научной грамотности учащихся: экспериментальное исследование / А. В. Смирнова // Современный ученый. – 2025. – № 9. – С. 368–374.
5. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Иностранный (английский) язык (для 5-9 классов образовательных организаций) / Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева. – М., 2025. – 263 с.
6. Caldeira, V. M. M. Digital Scientific Literacy: Training Critical Citizens in the Information Age / V. M. M. Caldeira, J. R. Nunes, J. S. X. Duarte [et al.] // Lumen et Virtus. – 2024. – V. 15, No. 43. – P. 7791–7807. – Access: DOI : 10.56238/levv15n43-012. Дата доступа : 20.04.2026.
7. Holincheck, N. Assessing the Development of Digital Scientific Literacy With a Computational Evidence-Based Reasoning Tool / N. Holincheck, T. M. Galanti, J. Trefil // Journal of Educational Computing Research. – 2022. – Vol. 60, Iss. 7. – P. 1–25. Режим доступа : <https://doi.org/10.1177/07356331221081484>. Дата доступа : 20.04.2026.

FOREIGN LANGUAGE AS A TOOL FOR SOLVING SCHOOL STUDENTS' PROJECT AND RESEARCH TASKS: RELOADING THE ROLE OF LANGUAGE EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Smirnova A. V.

St. Petersburg, Russia

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky

Summary. The article analyzes the current state of language education in Russian schools, characterized by a decrease in student motivation, a shortage of classroom hours, and a limitation of the authentic language environment. The necessity of a paradigm shift is substantiated: from traditional learning of a foreign language as an end in itself to its use as a tool for solving project and research tasks. The content of the concept of “digital scientific literacy” as a meta-subject competence that allows schoolchildren to effectively work with scientific information in a digital environment in a foreign language is revealed. Three practical formats implemented by the Department of Foreign Languages of Saint Petersburg academy of postgraduate pedagogical education are described: a regional internship training programme for teachers, the “SciSMARTicon” competition of educational research works, and the meta-subject Olympiad “Linguistic Marathon”. Examples of tasks integrating language and research skills are given. It is concluded that reloading the role of a foreign language contributes to preserving the identity of language schools and improving the quality of language training in the context of digital transformation.

Key words: language education; foreign language as a tool; student research and project activity; digital scientific literacy.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ НАПИСАНИЯ ПЛАНОВ-КОНСПЕКТОВ УРОКА

Соболевская Е. В., Хрипунова Е. С., Шатков Д. О.
Орша, Республика Беларусь
Оршанский колледж ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. В статье рассматривается изучение возможностей использования искусственного интеллекта для написания плана-конспекта урока иностранного языка и оценка качества сгенерированного материала, созданного с помощью генеративного ИИ. Актуальность исследования состоит в решении существенной проблемы учителей – дефицита временных ресурсов при подготовке к учебным занятиям.

Ключевые слова: искусственный интеллект; генеративный искусственный интеллект; эффективность обучения; урок; план-конспект урока;

За последние два года нейросети стали стандартным инструментом для создания различного контента. Генерация текстов, изображений и видео больше не воспринимается как инновация – это базовая функция, доступная каждому. ИИ-инструменты стали доступными для всех пользователей и являются достаточно простыми в использовании. В сфере образования искусственный интеллект (далее – ИИ) открыл путь для полноценного перехода к **адаптивному обучению**, где технологии сочетаются с традиционными методами обучения и помогают подстраиваться под каждого ученика [6, с. 146]. ИИ в педагогической практике открывает колоссальные возможности не только для трансформации уроков и повышения мотивации к изучению иностранного языка, но позволяет педагогу автоматизировать рутинную работу. Основными направлениями использования ИИ в образовании являются:

1. Персонализация и адаптивность

ИИ-платформы анализируют ошибки ученика и мгновенно меняют траекторию обучения. Если тема дается сложно, система предложит дополнительные объяснения и более простые задачи, пока материал не будет усвоен.

2. Автоматизация рутины для учителя

ИИ берет на себя самую трудозатратную часть работы педагога:

- **Проверка работ:** ИИ уже успешно справляется с тестами и даже эссе, анализируя структуру, логику и грамотность.

- **Планирование:** Генерация планов уроков, учебных планов и презентаций за считанные минуты.

- **Отчетность:** Быстрый сбор и визуализация данных об успеваемости класса.

3. Интеллектуальное наставничество (ИИ-тьюторы)

Чат-боты на базе LLM (ChatGPT, Claude и др.) выступают в роли круглосуточных репетиторов. Они могут:

- Объяснить сложную теорему на примере комиксов.
- Помочь с практикой иностранного языка через живой диалог.
- Дать мгновенную обратную связь по домашнему заданию.

4. Инклюзивное образование

ИИ стирает барьеры для детей с особыми потребностями:

- **Преобразование речи в текст и наоборот** помогает ученикам с нарушениями слуха или зрения.

- **Инструменты упрощения текста** делают сложные научные статьи доступными для людей с дислексией или когнитивными особенностями. [2, с. 76]

В нашей работе мы рассмотрим вопрос использования ИИ для автоматизации рутины для учителя в разрезе планирования учебного процесса.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью решения значимой проблемы учителей – дефицита временных ресурсов при подготовке к учебным занятиям. Процесс составления плана-конспекта урока отличается высокой трудоёмкостью и требует от педагога анализа языкового материала для обеспечения продуктивности и креативности урока. Однако

многие относятся к ИИ с недоверием, считая, что он не способен создать качественный, грамотный и соответствующий требованиям конспект.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы изучить возможности использования искусственного интеллекта для написания плана-конспекта урока.

Материал и методы исследования. 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 и обобщение. В процессе проведения исследования нами был выполнен детальный сопоставительный анализ материала, сгенерированного искусственным интеллектом, и материала, разработанного самостоятельно. На втором этапе исследования были применены эмпирические методы, включающие наблюдение, эксперимент и сравнение. На основе эмпирических методов исследования была изучена эффективность использования искусственного интеллекта в составлении плана-конспекта в обучении иностранному языку.

Результаты и их обсуждение. 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]

Большинство современных ИИ работают на базе **нейронных сетей**. Это математические модели, устройство которых вдохновлено работой нейронов человеческого мозга. Вместо того чтобы «знать» ответ, нейросеть вычисляет вероятность наиболее правильного результата.

Однако, когда мы говорим о создании нового контента, то понятие ИИ не совсем подходит под описание данного процесса, так как традиционный ИИ (дискриминативный) может отличить один объект от другого (например, кошку от собаки), но не создает новый материал. Для создания нового контента используется генеративный ИИ (GenAI).

Генеративный ИИ определяют как технологию, которая использует модели глубокого обучения для создания оригинальных информационных материалов (текст, изображения, видео и пр.) в ответ на запрос человека [11].

В основе ИИ лежат нейросети, обученные на гигантских массивах информации. Они не «понимают» суть вещей, но знают **вероятность**, с которой один элемент следует за другим.

Например:

- В тексте: после слов «Мама мыла...» с высокой вероятностью пойдет слово «раму».
- В графике: пиксели определенного цвета часто образуют форму глаза или листа.

Основные типы генеративного ИИ:

1. **Текстовые модели (LLM):** *ChatGPT (OpenAI), Claude (Anthropic), Gemini (Google), GigaChat (Сбер), DeepSeek*. Создают статьи, код, переводят и ведут диалог.

2. **Генераторы изображений:** *Midjourney, DALL-E 3, Stable Diffusion, Kandinsky*. Создают арты по текстовому описанию (промпту).

3. **Видео-модели:** *Sora, Kling, Runway*. Генерируют реалистичные ролики из текста или картинок.

4. **Аудио-модели:** *Suno, Udio*. Создают полноценные песни с вокалом и аранжировкой.

Исходя из информации, изложенной выше, генеративный ИИ может являться мощным инструментом для снятия рутинной работы с педагога, в том числе учителя иностранного языка, и может стать помощником в составлении планов-конспектов уроков. Алгоритмы искусственного интеллекта, анализируя скорость выполнения заданий, количество ошибок и даже время, затрачиваемое на обдумывание ответа, могут не только адаптировать сложность материала, но и выявлять специфические пробелы в знаниях конкретного ученика. В нашем исследовании мы посмотрим на сколько образовательный контент, сгенерированный ИИ соответствует методическим требованиям составления конспекта.

В начале нам необходимо понимать, что такое урок, цель урока, основные требования, которые определяют его структуру и логику, а также методы, которыми пользуется преподаватель.

Урок – форма организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях при классно-урочной системе обучения. Урок проводится с коллективом учащихся постоянного состава (классом) в течение определённого промежутка времени (как правило, 45 мин; в начальной школе может быть 30- 35 мин) [3, с. 421].

Если говорить о уроке иностранного языка, то согласно Е.И. Пассову, **урок ИЯ** (далее урок ИЯ) – это коммуникативный урок, или урок общения на иностранном языке, «коллективно созданное образовательное пространство», или «климат иноязычной культуры» [5, с.26].

Цель урока – заранее планируемый результат деятельности по формированию или совершенствованию навыков и развитию речевых умений.

Методическое содержание, как описывает Е.И.Пассов, представляет собой «набор научных принципов, которые определяют особенности, структуру и логику построения урока» [5, с. 26–27].

Рассмотрим основные **требования** к плану-конспекту урока:

- 1) адекватность и завершенность;
- 2) структурная целостность урока: план-конспект должен включать в себя все этапы
- 3) содержательность плана-конспекта: значимость самого материала, которым оперируют на уроке, адекватность приемов и упражнений;
- 4) активность учащихся: должна проявляться в их речемыслительной деятельности. Это связано с воспитанием их речевой инициативы;
- 5) мотивационная обеспеченность: осознание учащимися успешности изучения английского языка, прослеживание прогресса в учении. Именно в данном случае урок будет иметь смысл для учащегося;
- 6) разнообразность и последовательность упражнений: задания должны идти по принципу «от простого к сложному»
- 7) разнообразность видов деятельности: необходимо чередовать рецептивную (чтение, аудирование) с продуктивными (говорение, письмо), а также индивидуальную, парную и групповую работу на уроке.

Для генерации плана-конспекта урока с помощью ИИ нами было решено взять комбинированный урок, как наиболее часто встречающийся тип урока иностранного языка и урок-проект, для проверки того, как ИИ справляется с созданием нестандартных учебных занятий.

Учебный проект – самостоятельная, творческая, завершенная работа обучающегося, соответствующая его возрастным возможностям и выполненная в соответствии с обобщенным алгоритмом проектирования: от идеи до ее воплощения в реальность.

Основными задачами урока-проекта являются: обучение способам работы для получения знаний, а также развитие интеллектуальных и творческих способностей учеников так, чтобы ученик школы был способен к самореализации, самостоятельному мышлению, принятию важных для себя решений.

Комбинированный урок, так как это наиболее часто встречающийся тип урока иностранного языка в школе. Основными задачами данного типа урока являются: повторение пройденного материала и изучение, и закрепление новых знаний.

Структура комбинированного урока:

- 1) проверка домашнего задания;
- 2) подготовка к усвоению новых знаний;
- 3) объяснение нового материала;
- 4) закрепление изученного материала;
- 5) домашнее задание;

Рассмотрим этапы составления плана-конспекта урока с использованием ИИ:

1. Подготовка материала для работы нейросети. При создании плана-конспекта любого урока учитель руководствуется учебно-планирующей документацией, КТП, учебными пособиями, создает свои собственные материалы, учитывает возраст учащихся, их уровень знания языка, пройденный материал и их навыки самостоятельной и групповой работы. При генерации плана-конспекта урока при помощи ИИ также следует руководствоваться теми же принципами.

2. Написание промпта. Степень детализированности запроса существенно влияет на качество генерируемого ИИ ответа. Поэтому для взаимодействия с ИИ пользователю необходимо сформулировать вопрос или начальное обращение «**Промпт**», также встречается написание «пропт» (англ. prompt — побуждать, порождать), – это исходная информация, которую пользователь должен ввести для того, чтобы получить ответ. То насколько четко и детально написан «промпт» зависит точность сгенерированного ответа. Следует отметить, что ИИ принимает /запросы на русском языке, хотя генерация ответов может быть более медленной, чем при /общении на английском, а ответы менее развернутыми. В связи с этим у преподавателей

/английского языка есть определенное преимущество в использовании этого ресурса, так как они могут формулировать запросы на английском языке. Преподавателям других дисциплин, не владеющим английским языком в достаточной степени, можно рекомендовать использовать онлайн-переводчики для написания запросов на английском языке [7, с.79].

3. Генерация плана-конспекта урока при помощи ИИ.

4. Анализ и обработка полученного результата, исправление ошибок.

Для обработки полученных результатов нами были использованы критерии, по которым нами будет произведен анализ содержания сгенерированного плана-конспекта урока. По нашему мнению, конспект урока иностранного языка, созданный ИИ, должен соответствовать следующим пунктам, подразделенным по блокам:

1. Целевой и содержательный блок

- Коммуникативная направленность: весь урок должен быть нацелен на решение реальных или условно-реальных коммуникативных задач (общение, обмен мнениями).

- Содержательность: материал урока должен быть информативно ценным, значимым для учащихся, отражать аутентичные ситуации общения.

- Воспитательная ценность: урок должен формировать уважение к культуре страны изучаемого языка, толерантность, нравственные качества.

- Развивающая ценность: урок должен развивать память, логику, языковую догадку, мышление, волю, эмоции, способность к рефлексии.

2. Организационно-структурный блок

- Рациональность структуры: этапы урока должны быть логически связаны, соответствовать цели и типу урока.

- Правильное распределение времени: временные затраты на каждый этап должны быть соразмерны его дидактической значимости.

- Оптимальный темп урока: темп должен быть достаточным для активности, но не избыточным, чтобы избежать перегрузки.

- Смена видов деятельности: регулярная смена режимов работы (говорение → чтение → аудирование → письмо) и типов активности для предотвращения утомления.

3. Психолого-педагогический блок

- Благоприятная психологическая атмосфера: создание ситуации успеха, доброжелательности, снятие языкового барьера и страха ошибки.

- Сохранение высокой работоспособности в течение всего урока: использование здоровьесберегающих приемов, разминок, динамических пауз.

- Систематический контроль знаний: регулярная обратная связь, мониторинг усвоения (текущий, рубежный, итоговый) без превращения урока в экзамен.

4. Методический и технологический блок

- Сочетание форм работы: интеграция индивидуальной, парной, групповой и фронтальной работы с учетом этапа урока и задачи.

- Интенсивная самостоятельная работа: наличие заданий для автономной работы учащихся (в том числе с опорными материалами, словарями).

- Дифференцированный подход: использование заданий разного уровня сложности для разных групп учащихся (сильных, средних, слабых).

- Создание проблемных и поисковых ситуаций: включение заданий, требующих анализа, сравнения, выдвижения гипотез, поиска решения (частично-поисковый, исследовательский метод) [4].

Основываясь на вышеперечисленных требованиях к составлению плана-конспекта урока, была создана эмпирическая часть нашего исследования. Для генерации материала была использована нейросеть «DeepSeek».

1) Написание промпта. Как было сказано ранее, степень детализированности промпта влияет на качество генерируемого материала, поэтому при написании промпта были учтены все важные аспекты плана-конспекта урока ИЯ.

Промпт: *«Представь, что ты учитель английского языка. Составь план-конспект урока-проекта по теме «Nature alphabet challenge» для 6 класса, используя следующие страницы в качестве опорного материала с добавлением творческих элементов. Сделай конспект урока полным и развернутым, добавляя речь учителя».*

В качестве опорного материала был использован учебник английского языка 6-го класса, повышенного уровня [8, с. 117–119].

Основываясь на сгенерированном материале, был проведен анализ соответствия плана-конспекта урока ИЯ с вышеперечисленными блоками критериев.

Урок-проект, 6 класс, тема: “Nature Alphabet Challenge”

1. Целевой и содержательный блок	
Коммуникативная направленность	1) На организационно-мотивационном этапе были поставлены вопросы: <i>Why do we say “our world is in danger”? Who can tell me one problem?</i> Таким образом была проведена речевая разминка и произведено введение учащихся в тему урока. 2) На основном этапе учащиеся демонстрируют свои проекты, высказывая свою точку зрения, и обращаются к своим одноклассникам, задавая наводящие на обсуждение их темы вопросы. <i>You need to speak for 1 minute about *topic*. Add a creative element: a mini-poster, a rap, a gesture, or a question to another group.</i> 3) На этом же этапе была дана следующая установка: <i>«Here is your final challenge: each group creates a poster – ONE idea how to make OUR school a better place for nature».</i> Учащиеся перенесли свои идеи и мысли на холст бумаги, тем самым обобщая их, и, собрав всю информацию воедино, создали свой слоган и раскрыли его сущность.
Содержательность	Учащиеся обобщили свои знания по теме «Ecology» и отразили наиболее значимые аспекты в своих проектах.
Воспитательная ценность	План-конспект урока был направлен на групповую работу, тем самым развивая нравственные качества личности: коллективизм, ответственность, гуманизм, трудолюбие, уважительное отношение к природе.
Развивающая ценность	Урок, задействовав материал, ранее изученный учащимися, развивает их память и способствует к способности учащихся анализировать, обобщать и закреплять пройденный материал.
2. Организационно-структурный блок	
Рациональность структуры	Этапы урока логически связаны: каждый этап преследует мысль предыдущего, конструируя информацию в единое целое.
Правильное распределение времени	На организационный этап было отведено много времени (5 мин.), тем самым отняв количество времени на подготовку проектов учащихся (7 мин.). Таким образом можно сделать следующий вывод: нарушив цепочку времени в самом начале урока, было нарушено распределение времени всего урока.
Оптимальный темп урока	Темп урока чрезмерно активен. Творческая деятельность сопровождает весь конспект урока, что может привести к быстрой утомляемости учащихся.
Смена видов деятельности	Творческий характер сопровождает весь ход урока, изменяются лишь формы работы заданий и цели, с которыми они создаются.
3. Психолого-педагогический блок	
Благоприятная психологическая атмосфера	В ходе урока-проекта у учащихся создается возможность коллективной работы тем самым повышая уровень комфорта и стимулируя продуктивность работы учащихся.

Сохранение высокой работоспособности в течение всего урока	В сгенерированном ИИ конспекте урока присутствует динамическая пауза, позволяющая учащимся отвлечься от учебного процесса и подготовиться к следующему этапу урока-проекта.
Систематический контроль знаний	Данный урок направлен на закрепление и проверку учителем ранее усвоенных учащимися знаний и проходит мониторинг на протяжении всего урока.
4. Методический и технологический блок	
Сочетание форм работы	В сгенерированном уроке преобладает групповая работа, следуя основному критерию формата урока «урок-проект».
Интенсивная самостоятельная работа	Отсутствует
Дифференцированный подход	Задания плана-конспекта урока не следуют дифференцированному подходу. Они направлены на наиболее сильного учащегося.
Создание проблемных и поисковых ситуаций	Сгенерированные задания направлены на поиск решения экологических проблем и на прогнозирование дальнейших действий по улучшению условий охраны окружающей среды.

Промпт: «Представь, что ты учитель английского языка. Составь план-конспект урока-проекта по теме “The Belovezhskaya Pushcha” для 5 класса, используя следующие страницы в качестве опорного материала с добавлением творческих элементов. Сделай конспект урока полным и развернутым, добавляя речь учителя».

В качестве опорного материала был использован учебник английского языка 5-го класса, повышенного уровня. [7, с. 62-64].

Комбинированный урок, 5 класс, тема: “The Belovezhskaya Pushcha”

1. Целевой и содержательный блок	
Коммуникативная направленность	+ На организационно-мотивационном этапе были поставлены вопросы: <i>Today we will travel to the most famous forest in Belarus. It is a magical place. It has giant trees, rare animals, and even... a house of Ded Moroz! Do you know this place?</i> Таким образом была проведена речевая разминка и произведено введение учащихся в тему урока. - Главной целью урока ИЯ является вывод учащихся на речь. Данный план-конспект урока направлен на развитие только письменной речи, что не соответствует вышеизложенной цели.
Содержательность	Помимо усвоения нового ценного материала о родном крае, учащиеся знакомятся с новой лексикой, одновременно закрепляя ранее пройденную лексику.
Воспитательная ценность	План-конспект урока способствует формированию уважения к культуре страны родного края на иностранном языке, толерантности, нравственных качеств и патриотизма.
Развивающая ценность	План-конспект урока направлен на развитие познавательных процессов: память, логика, языковая догадка, мышление, воображение.
2. Организационно-структурный блок	
Рациональность структуры	Этапы урока логически связаны: каждый этап преследует мысль предыдущего, конструируя информацию в единое целое.
Правильное распределение времени	На организационный этап (5 мин.), подвижную игру (4 мин.) и на этап письменной речи “ <i>You don't need to write full email now – it's homework. But let's write ONE sentence</i> ”

	<i>together. What can Kate see?"</i> (6 мин.) было отведено много времени (5 мин.), тем самым отняв количество времени на подготовку проектов учащихся (7 мин.). Таким образом можно сделать следующий вывод: нарушив цепочку времени в самом начале урока, было нарушено распределение времени всего урока.
Оптимальный темп урока	Темп урока оптимальный, сопровождается разными видами деятельности и разнообразными упражнениями, тем самым удерживая активность и вовлеченность учащихся на уроке.
Смена видов деятельности	В плане-конспекте урока присутствуют все виды деятельности: чтение, письмо, говорение, создание плакатов. Они равномерно чередуются и взаимозаменяют друг друга.
3. Психолого-педагогический блок	
Благоприятная психологическая атмосфера	Учитель грамотно подбирает выражения, обращаясь к учащимся и ставя целевые установки. В них присутствует мотивация, доброжелательность и грамотное напутствие на последующую работу.
Сохранение высокой работоспособности в течение всего урока	В сгенерированном ИИ конспекте урока присутствует динамическая пауза, позволяющая учащимся отвлечься от познавательного процесса и подготовиться к следующему этапу урока.
Систематический контроль знаний	Урок направлен на изучение новой лексики и развитие навыков письма и чтения; мониторинг проводится на каждом этапе урока.
4. Методический и технологический блок	
Сочетание форм работы	В сгенерированном плане-конспекте урока присутствуют 3 формы работы: индивидуальная (практически на протяжении всего урока), парная и групповая.
Интенсивная самостоятельная работа	Большую часть урока учащиеся самостоятельно выполняют задания, предлагаемые учителем.
Дифференцированный подход	Сгенерированный план-конспект урока предлагает задания от простого к сложному, тем самым...В примечаниях к уроку даны рекомендации по работе с более слабым классом, однако данные рекомендации не сильно сказываются на снижении уровня сложности выполнения заданий
Создание проблемных и поисковых ситуаций	Сгенерированные задания направлены на поиск решения следующих проблем: 1. Как привлечь внимание туристов к Беловежской пушке: «We need to invite more tourists to Belovezhskaya Pushcha! Make a poster!» 2. Написание персонального приглашения для посещения Беловежской пушки другу: «Remember Alex? He needs to write an email to Kate and invite her to Belovezhskaya Pushcha. Let's help him!»

Согласно анализу полученных результатов в виде сгенерированных планов-конспектов уроков, можно сделать следующие выводы:

1. При наличии опорного материала и правильно сформулированного промпта ИИ способен создать план-конспект урока, который будет соответствовать учебной программе предмета.

2. ИИ может поставить цель и задачу урока, также справляется со структурой урока, творческой частью создания заданий, создает примечания для учителя, которыми преподава-

тель может воспользоваться при надобности, и помогает с подбором технических средств для проведения урока.

3. Генеративный ИИ имеет возможность создания разнообразных видов деятельности, чередуя рецептивную (чтение, аудирование) работу с продуктивной (говорение, письмо), а также индивидуальную, парную и групповую работу на уроке.

При генерации плана-конспекта урока нами также были отмечены следующие недостатки:

1. Целеполагание не соответствует содержанию плана-конспекта урока: не все цели, перечисленные ИИ, были соблюдены (в частности, выход учащихся на монологическую речь), следовательно главный критерий урока ИЯ (коммуникативность) не соблюдается.

2. Отсутствие дифференцированного подхода. Задания, сгенерированные ИИ, в большинстве случаев направлены на сильного учащегося, тем самым понижая мотивационную сферу более слабых учащихся. ИИ дает примечания для преподавателя, которыми он может воспользоваться в ходе урока (работа с более слабыми/сильными учащимися, альтернативность заданий), однако данные примечания не имеют весомой значимости, так как они отражают количественные изменения при работе со слабым классом, но не предлагают упражнений, посильных для слабоуспевающих учеников, таким образом нарушается принцип доступности и посильности. ИИ не продумывает упражнения, а лишь уменьшает количество пунктов в нем.

3. Несоблюдение организационной структуры урока. В результате 1 на организационный этап было отведено много времени (5 мин.), тем самым отняв количество времени на подготовку проектов учащихся (7 мин.). В результате 2 наблюдается аналогичная тенденция. Таким образом можно сделать следующий вывод: нарушив цепочку времени в самом начале урока, было нарушено распределение времени всего урока.

4. Нарушение принципа систематичности и последовательности. Так как нейросеть не владеет материалом, который учащиеся проходили до этого, она не может реализовать закрепление материала, пройденного на предыдущих уроках. ИИ может создать огромное количество вариаций заданий и упражнений в рамках предоставленного материала, но не может преодолеть наложенных на него ограничений, задаваемых промптом. Качество конспекта зависит от степени детализации промпта.

5. ИИ создает план-конспект урока согласно стандартизированной модели. Он обрабатывает информацию из наиболее популярных источников, таким образом он использует наиболее распространенные методы и приемы обучения. Также он использует достаточно стандартные упражнения, тексты.

6. Большинство сервисов, предоставляющих услуги генеративного ИИ – коммерческие, что является препятствием для использования ИИ при создании плана-конспекта урока (использование изображений, видео).

7. У каждого педагога присутствует своя манера проведения учебных занятий. Он использует методы, приемы и средства обучения, которые не только наиболее эффективны для достижения цели учебного занятия, но и наиболее подходящий для его педагогического стиля. Следовательно, такие конспекты урока требуют доработки.

Заключение. В результате нашей работы мы выяснили, что современные возможности генеративного ИИ позволяют создать развернутый план-конспект урока ИЯ, но использование материалов, создаваемых нейросетью, требуют большой постобработки: анализа структуры созданного урока, упражнений, методов, приемов и целеполагания; проверка соответствия принципам обучения; использование дифференцированного подхода. Так же стоит отметить, что создание качественного, детализированного промпта требует дополнительного обучения компьютерной грамотности.

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.

Список литературы

1. Бондарев, В.Н. Искусственный интеллект: Учеб. пособие для вузов / В.Н. Бондарев, Ф.Г. Аде – Севастополь : Изд-во СевНТУ, 2002 – 613 с.
2. Букина, Т. В. Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – №1. – С. 76-81
3. Крившенко, Л. П. Педагогика : учебник и практикум для вузов / Л. П. Крившенко, Л. В. Юркина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 432 с.
4. Левченко, О. Ю. Некоторые особенности современного урока иностранного языка // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2019. – №3 (34).
5. Методика преподавания иностранного языка : учебное пособие / Т.П. Леонтьева [и др.]. – 3-е изд. – Минск : Вышэйшая школа, 2017. – 240 с.
6. Сердарова, Г. Д. Адаптивное обучение: персонализации образовательного процесса с помощью нейросетей // IN SITU. – 2025. – №3. – С. 146-148
7. Стогниева, О.Н. Использование ChatGPT в планировании учебных занятий по английскому языку // Информатика и образование. – 2024. – 39(4). – С. 77–89.
8. Учебное пособие для 5 класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, с белорусским и русским языками обучения и воспитания (повышенный уровень). / Демченко Н. В. [и др.]. – Минск : Вышэйшая школа, 2025 – с. 144
9. Учебное пособие для 6 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения (повышенный уровень). / Демченко Н. В. [и др.]. – Минск : Вышэйшая школа, 2018 – с. 214
10. DeepSeek [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.deepseek.com>. – Дата доступа : 13.05.2026.
11. Lim W.M., Gunasekara A., Pallant J.L., Pallant J.I., Pechenkina E. Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators // The International Journal of Management Education [Электронный ресурс]. – 2023. – № 21(2). – Режим доступа : <https://doi.org/10.1016/J.IJME.2023.100790>. – Дата доступа : 13.05.2026.

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR DESIGNING LESSON PLANS

*Sobolevskaya E. V., Khripunova E. S., Shatkov D. O.
Orsha, Republic of Belarus
Orsha College of VSU named after P. M. Mashеров*

Summary. The article examines the possibilities of using artificial intelligence to write a lesson plan and concept for a foreign language lesson and assesses the quality of the generated material created using generative AI. The relevance of the study lies in solving a significant problem for teachers - the lack of time resources when preparing for classes.

Keywords: artificial intelligence; generative artificial intelligence; learning efficiency; lesson; lesson plan;

УДК 372.881.111.1

ЭЛЕКТРОННАЯ ПЛАТФОРМА GIMKIT КАК ИНСТРУМЕНТ ЦИФРОВОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Соколова М. А., Шульга О. Н.
Минск, Республика Беларусь
БГУИР*

Аннотация. В статье рассматривается структура, возможности, практическое использование, преимущества и недостатки игровой платформы Gimkit в обучении иностранному языку студентов технического университета для повышения мотивации и качества усвоения материала.

Ключевые слова: цифровая лингводидактика, gimkit, иностранный язык, технический университет.

Цифровая лингводидактика – теория и практика усвоения иностранного языка в формате цифрового взаимодействия между участниками образовательного процесса [1]. Цифровая лингводидактика в обучении иностранного языка студентов технического университета представляет собой акту-

альное и перспективное направление современного образования, обусловленное быстрым развитием информационных технологий и внедрением цифровых ресурсов в образовательный процесс. В условиях глобализации и усиливающейся потребности в межкультурной коммуникации владение иностранным языком становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки студентов технических специальностей. Использование цифровых технологий в лингводидактике позволяет повысить эффективность обучения, обеспечить индивидуализацию образовательных программ, а также расширить возможности для практической коммуникативной подготовки.

Целью данного исследования является выявление эффективности использования электронной платформы Gimkit как метода повышения мотивации в изучении иностранных слов. **Актуальность** обусловлена необходимостью поиска действенных методов вовлечения обучающихся в процесс изучения иностранного языка и повышения качества усвоения материала.

Материалы и методы. Материалом исследования являются учебные пособия университета по иностранному языку. При проведении исследования были использованы следующие методы: анализ теоретической литературы, наблюдение за учебным процессом, разработка игр на платформе Gimkit, метод анкетирования и статистический анализ данных.

Результаты и их обсуждение. При обучении студентов цифрового поколения необходимо учитывать их предпочтение к мультимедийному контенту и интерактивным формам взаимодействия. Важно адаптировать методы и инструменты обучения к их цифровым компетенциям и стилям восприятия информации. Также следует акцентировать внимание на управлении мотивацией и вовлечением обучающихся в образовательный процесс [2].

В исследовании X. Chang преподаватели английского языка участвовали в опросе о различных электронных ресурсах для применения их на занятиях. Преподаватели считают Gimkit забавным и мотивирующим инструментом, который помогает снизить тревожность перед тестами и улучшает концентрацию обучающихся. Некоторые отметили, что данная платформа помогает создать соревновательный, но дружелюбный настрой на занятии. Однако, Gimkit не так широко используется, как, например, Kahoot и Quizlet, ввиду платного сервиса и ограниченного опыта его использования, что снижает уровень его принятия в учебных процессах. Несмотря на это, многие преподаватели выразили желание использовать Gimkit в будущем, признавая его потенциал как эффективного игрового инструмента на занятиях по английскому языку [3].

Ценными являются результаты исследования E. Saputra, который изучил влияние платформы Gimkit на эффективность запоминания новых слов у учеников средней школы. Статистика показывает, что на начальном этапе только 18% учеников достигли минимального уровня усвоения слов. После первого цикла использования Gimkit количество учеников, успешно сдавших тест, увеличилось до 47%. Во втором цикле были добавлены визуальные подсказки, показатель достиг 90% усвоения слов. Ученики отметили, что игровой формат поддерживал их мотивацию и интерес, а интеграция изображений способствовала лучшему пониманию и запоминанию слов [4].

Рассмотрим поближе платформу Gimkit, чья геймификация превращает рутинное изучение языка в стратегический процесс. Gimkit является ярким примером инновационного инструмента, который, в отличие от классических викторин (типа Kahoot), делает акцент не только на скорости, но и на экономике и стратегии.

Ключевые возможности Gimkit для обучения языкам

- 1) Экономическая модель: за правильные ответы ученики получают «игровую валюту». Её можно инвестировать в апгрейды (например, увеличение заработка за вопрос) или использовать для покупки бонусов и защиты.
- 2) Цикличность повторения: в Gimkit вопросы повторяются случайным образом до конца игрового сеанса, что реализует принцип интервального повторения, помогая прочно закрепить новую лексику.
- 3) Индивидуальный темп: участники отвечают на вопросы на своих устройствах независимо друг от друга. Это снимает стресс и позволяет «медленным» студентам сосредоточиться на качестве, а не на гонке за лидером.
- 4) Режим KitCollab: позволяет студентам самим создавать вопросы к игре в реальном времени. Преподаватель лишь одобряет их, что развивает автономию и критическое мышление.

Как создать материал для игры

Интеграция Gimkit в учебный процесс происходит очень быстро, особенно если у вас уже есть готовые материалы в других сервисах. Можно импортировать карточки из платформы

Quizlet через экспорт в наборе карточек. В Gimkit нажимаем Create Kit, выбираем способ создания Import from Flashcards, вставляем скопированный текст и карточки превращаются в игровые вопросы. Можно вручную добавлять через Excel, путём импорта из таблиц (Import from Spreadsheet). Не требуется создавать дополнительные учетные записи учащихся и входить в систему. Учащиеся используют игровой код или ссылку на задание, которой делятся преподаватели, чтобы присоединиться. Все их ответы автоматически сохраняются в учетной записи преподавателя для отчетов и предоставления дальнейшей обратной связи [5].

Популярные игровые режимы

Gimkit регулярно обновляет сценарии, многие из которых основаны на популярных видеоиграх. Например, в режиме **Trust No One**, который очень похож на стиль популярной игры *Among Us*, участники пытаются вычислить «предателей», одновременно отвечая на языковые вопросы. Ещё одним командным режимом является **The Floor is Lava**, где правильные ответы помогают строить общую конструкцию, чтобы спастись от лавы. Это развивает навыки командной работы на иностранном языке. Также есть **2D мурры (Fishtopia, Snowy Survival)**, в которых игроки управляют персонажами в виртуальном мире, где продвижение и доступ к ресурсам зависят от правильных ответов.

KitCollab – методическая хитрость

Чтобы вовлечь студентов еще сильнее, попробуйте режим KitCollab прямо перед игрой, для этого нужно:

1. Запустить игру и выбрать KitCollab.
2. Студенты заходят по коду и сами пишут вопрос + варианты ответа (например, на перевод нового слова или на выбор формы глагола).
3. Вы на своем экране одобряете или отклоняете их вопросы.
4. Как итог, вы играете в викторину, которую класс создал самостоятельно. Это высший уровень работы с материалом (анализ и синтез).

Домашние задания (Assignments)

Gimkit можно использовать не только для живых игр в классе, но и как интерактивное домашнее задание. В режиме "Assign" выбираем набор вопросов (Kit), устанавливаем дедлайн и целевую сумму (например, заработать \$5,000). Преимущество для студента в том, что он может играть в своем темпе, пока не достигнет цели. Если он ошибается, вопросы повторяются, пока лексика не будет усвоена. В личном кабинете вы увидите детальный отчет: кто выполнил задание, сколько времени потратил и на каких вопросах чаще всего ошибался класс.

Статистика игр

Когда игра в Fishtopia или Snowy Survival закончится, Gimkit сформирует подробный отчет. Чтобы не тонуть в цифрах, посмотрите на эти 3 ключевых показателя, которые покажут реальную картину знаний по изучаемой теме:

1. Точность класса (Class Accuracy %) ищем на главной странице отчёта. Если общая точность выше 80%, тема усвоена отлично. Если ниже 60%, значит, игровая механика (рыбалка/снежки) отвлекала их слишком сильно, или слова оказались слишком сложными.

Совет: если точность низкая, в следующий раз используйте более спокойный режим (например, Classic), чтобы они сосредоточились на тексте.

2. Самые сложные вопросы (Troublesome Questions) Чтобы увидеть данный показатель, прокрутите отчет вниз до списка всех вопросов. Gimkit подсветит красным слова, на которых класс ошибался чаще всего. Методический ход: Выпишите эти 2-3 «проблемных» слова на доску сразу после игры. Обсудите их, пока у студентов еще горит азарт: «Ребята, вы из-за слова intricacies потеряли кучу рыбы! Давайте повторим их ещё раз».

3. Индивидуальный прогресс (Student Breakdown) находится во вкладка со списком учеников. Посмотрите не на количество денег (кто-то мог просто удачно купить апгрейд), а на количество ответов. Если ученик ответил на 100+ вопросов, но его точность 40% – он «кликал наугад» (brute-forcing). Если ответов мало, но точность 100% – он молодец, но, возможно, слишком медленный или осторожный.

Как закрепить результат (Follow-up)

После того как вы увидели ошибки в отчете, можно сделать «Работу над ошибками» прямо в Gimkit:

1. Создайте новый Kit только из тех слов, где было много ошибок.

2. Запустите быстрый раунд на 3 минуты, например, в режиме "The Floor is Lava". Это сплотит их и заставит быстро вспомнить правильные варианты.

В целом, можно использовать данную игровую платформу для систематического изучения новых иностранных слов по следующему плану, который отражён в Таблице 1.

Таблица 1 – План для систематического изучения новых иностранных слов

Временной этап	Цель этапа	Режим игры	Суть этапа
Неделя 1	Введение лексики	KitCollab	<i>Соавторство</i> : обучающиеся сами создают базу вопросов по новым словам изучаемой темы, анализируя их значения.
Неделя 2	Первичное закрепление	Classic или Fishtopia	<i>Дриллинг</i> : многократное повторение слов в спокойном темпе для формирования устойчивых связей.
Неделя 3	Активизация в стрессе	Snowy Survival	<i>Автоматизация</i> : проверка того, насколько быстро ученик узнает слово в ситуации «опасности» (выживание).
Неделя 4	Контроль и рефлексия	Assignments (ДЗ)	<i>Мониторинг</i> : индивидуальная проверка знаний. Анализ отчёта преподавателем для выявления пробелов.

Мы видим, что каждый этап требует определённого подхода в связи с целью этапа. Исходя из этого, мы подбираем нужный режим игры для достижения данной цели. Месячный цикл может дать нам положительную динамику в запоминании новых слов.

Преимущества платформы

1) *Интервальное повторение*. Механика игры заставляет студента возвращаться к одному и тому же слову несколько раз, способствуя переводу лексики из краткосрочной памяти в долгосрочную.

2) *Снятие «языкового барьера»*. В игровом азарте дети перестают бояться ошибок. Ошибка в Gimkit – это не плохая оценка, а ценный опыт, который позволяет сразу увидеть правильный вариант и продолжить путь к цели.

3) *Развитие стратегии и автономии*. Студенты сами решают, как тратить игровые ресурсы, что развивает навыки критического мышления и планирования на иностранном языке.

4) *Мгновенная обратная связь*. Преподаватель получает детальный отчет о том, какие слова вызвали трудности у всего класса, позволяя точно доработать сложный материал на следующем уроке.

5) *Высокая вовлеченность*. Азарт соревнования и стратегическое планирование удерживают внимание дольше, чем обычное выполнение упражнений.

Недостатки платформы

1) *Ограниченная бесплатная версия*. В бесплатном режиме (Gimkit Basic) можно создавать наборы вопросов, но количество одновременно играющих учеников часто ограничено, а доступ к популярным игровым режимам ротируется. Полный доступ (Gimkit Pro) стоит около \$4.99-\$9.99 в месяц, что может быть дорого для постоянного пользования. Также в бесплатной версии преподавателю сложнее получить детальные отчеты по каждому студенту для глубокого анализа пробелов в знаниях.

2) *Технические требования*. Из-за обилия анимаций и 2D-графики (особенно в режимах вроде 2D Worlds) платформа может медленно загружаться на старых компьютерах или при слабом интернете.

3) *Отсутствие русского интерфейса*. Панель управления преподавателя и настройки сайта доступны только на английском языке.

4) *Игра важнее знаний*. Студенты могут больше фокусироваться на стратегии заработка виртуальных денег и покупке бонусов (Power-ups), чем на содержании самих вопросов. Высокая скорость игры подталкивает участников нажимать на ответы наугад, чтобы быстрее получить валюту.

5) *Однообразие типов вопросов*. В основном поддерживаются тесты с множественным выбором, что ограничивает проверку творческих или аналитических навыков.

Чтобы проверить, насколько может быть данная платформа эффективна, были созданы наборы карточек по изучаемым темам второго семестра. Игровой метод намеренно использовался во втором учебном семестре для сравнения традиционного и игрового методов. Студенты групп 1 курса разных факультетов в числе 42 человек прошли небольшой анонимный опрос, данные были обработаны, и мы получили следующие результаты.

Согласно результатам анкетирования, по шкале интереса к играм на платформе Gimkit 47,6% (20 студентов) отметили «большой интерес», 42,9% (18 студентов) выбрали вариант «интересно», 7,1% (3 студента) отнеслись «нейтрально» и только 2,4% (1 студент) признал их «неинтересными».

Упомянув различные режимы, было любопытно узнать, какой режим игры нравится студентам. На выбор предлагался режим «Fishtopia» как более спокойный и неторопливый, и режим «Snowy Survival» как активный и быстрый. 47,6% (20 студентов) отдали предпочтение режиму «Snowy Survival», в то время как 45,2% (19 студентов) выбрали режим «Fishtopia», то есть мы можем предположить, что оба режима представляют интерес для студентов. Этот вывод подкрепляется студентом, который дописал свой собственный ответ «оба варианта». Ещё двое студентов предлагали геймифицировать Монополию или Counter-Strike 2.

Во время игры студенты испытывали определённые трудности, с чем связан наш следующий вопрос. Для 38,1% (16 студентов) было тяжело успевать за временем, так как каждая игра была ограничена по времени, и лидер мог поменяться в самом конце. Также 38,1% (16 студентов) признали сложным понимание механики игры, составляющей игрового мира, магазинов с улучшениями и т.д., так как всё на английском языке. В то время как 23,8% (10 студентов) с затруднением правильно отвечали на вопросы в игре.

Помогла ли платформа запомнить слова по теме «Engineering»? 61,9% (26 студентов) запомнили только те слова, в которых допускали ошибки. 31% (13 студентов) запомнили почти все слова по данной теме. 4,8 % (2 студента) ответили, что нет, было сложно, так как было много слов и 2,4% (1 студент) признался, что было сложно, потому что не учил слова.

И самый главный вопрос, повышает ли данный метод мотивацию учить слова. 73,8% (31 студент) ответили положительно, 19% опрошенных (8 студентов) затруднились ответить на этот вопрос и 7,1% (3 студента) посчитали, что «нет».

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что Gimkit может быть использован как дополнение к традиционным методам обучения, так как данный ресурс увлекает большинство студентов и мотивирует их к изучению новых слов путём закрепления в играх на платформе.

Заключение. Таким образом, на сегодняшний день использование электронных платформ является неотъемлемой частью образовательного процесса для повышения мотивации и активизации учебной деятельности студентов. Платформа Gimkit превращает заучивание слов в увлекательный процесс, где каждый студент видит свой прогресс в реальном времени, что делает её достаточно эффективным инструментом цифровой лингводидактики при обучении иностранному языку.

Список литературы

1. Шульц, О. Е. Лингводидактический потенциал электронных образовательных платформ, программ и приложений в обучении студентов вуза иностранному языку / О. Е. Шульц // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – №3. – С. 209-214.
2. Асташкин, А. Г. Цифровые инструменты и интерактивный медиаконтент в современной лингводидактике / А. Г. Асташкин, Е. В. Бабуркина, А. М. Ямалетдинова // XV Конгресс МАПРЯЛ : Избранные доклады, Санкт-Петербург, 12–16 сентября 2023 года. – Санкт-Петербург: МАПРЯЛ, 2024. – С. 450-455.
3. Chang, X. Game-Based Learning in ESL Classrooms: A Focus on Gimkit and Other Apps / X. Chang, Ch. Chang // International Journal of Higher Education. – 2025. – Vol. 14, No. 1. – P. 1.
4. Saputra, E. Gamified vocabulary learning through Gimkit: evidence from an Indonesian secondary school / E. Saputra, Rahma Yunita Ansi, Endang Dorisdia Sitorus // ELP: Journal of English Language Pedagogy. – 2025. – Vol. 10, No. 2. – P. 120-130.
5. Huang, W. Gimkit Games for Interpretive Assessment and Student Collaboration [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://fltmag.com/gimkit-games/>. – Дата доступа : 26.04.2026.

THE GIMKIT ELECTRONIC PLATFORM AS A TOOL OF DIGITAL LINGUODIDACTICS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

*Sokolova M. A., Shulga O. N.
Minsk, Republic of Belarus,
BSUIR*

Summary. The article examines the structure, capabilities, practical use, advantages and disadvantages of the Gimkit gaming platform in teaching a foreign language to students of a technical university to increase motivation and the quality of learning the material.

Keywords: digital linguodidactics, gimkit, foreign language, technical university.

УДК 821.111(73)-1:808

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СВОЕОБРАЗИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО РЕЧЕВОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ С. ПЛАТ ‘TULIPS’)

*Соловьева И. А.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова*

Аннотация. В статье показаны возможности привлечения англоязычных художественных поэтических текстов, в частности – стихотворения С. Плат ‘Tulips’ для работы на занятиях со студентами-филологами. Автор иллюстрирует высказанные положения строфами из стихотворения, которые проанализированы в лингвостилистическом и лингвокультурологическом ключе.

Ключевые слова: поэтическое речевое мышление, язык художественной литературы, символ, компетенции (языковая, лингвострановедческая, социокультурная и др.).

Принято считать, что художественные поэтические тексты, выполняя эстетическую функцию и функцию воздействия, являются «мощным средством воспитания» [4, с. 130]. Кроме того, работа с художественным текстом дает обучающимся возможность «овладеть словом в единстве его номинативной и эстетической функции» [4, с. 130]. Введение таких текстов в образовательный процесс способствует формированию страноведческой и культурологической компетенции, поскольку те содержат широкий ряд лингвокультурных концептов, позволяющих исследовать особенности культуры отдельного народа, которые образуют характерные черты национального менталитета некоторого лингвокультурного пространства. Одним из таких концептов определенно можно признать концепт «цветок», т. к. каждой местности присущ определенный набор растений, влияющий не только на хозяйственную жизнь народа, но и на его культурные ценности, приобретая со временем символическое значение [3, с. 7].

При этом важно учитывать уникальный авторский почерк и набор приемов, которые использует отдельный поэт при «построении» собственного творчества, базирующегося не только на общепринятых образах, но на личном восприятии тех или иных объектов окружающей среды.

Таким образом, **актуальность** выбранной темы связана с необходимостью осмыслить и систематизировать средства и способы вербального воплощения личностной идентичности при отражении символов отдельно взятой культуры в рамках художественного поэтического текста для последующего введения их в образовательный процесс студентов-филологов.

Американская поэтесса С. Плат (Sylvia Plath, 1932–1963) внесла значительный вклад в развитие женской поэзии середины XX в. и стала первой поэтессой, чье творчество было отмечено посмертным присуждением Пулитцеровской премии (1965 г.) [1, с. 115]. С. Плат заложила основы для принципиально нового литературного жанра, т. н. «исповедальной поэзии». Для данного жанра одним из ключевых компонентов является «беспрецедентное описание неудобных тем», о которых не было принято говорить вслух в американском обществе того времени [1, с. 115]. Подобные темы призваны настроить читателя на доверительное восприятие, нередко на рефлексирование как по поводу проблем, которые считаются глубоко личными, нередко вы-

зывая смущение и другие подобные чувства, но вместе с тем – вызвать у адресата явные чувства причастности и сопереживания. Такие произведения часто являются автобиографичными и передают переживания, связанные с негативным и даже травмирующим опытом.

Цель настоящей публикации – выявление и интерпретация системы средств и способов, которые используются С. Плат в стихотворении ‘Tulips’ (русс. «Тюльпаны», 1961) для воплощения своеобразия поэтического речемышления, прежде всего – при опоре на символы лингвокультуры, в рамках которой создается и, соответственно, воспринимается поэтическое произведение. Помимо этого, целесообразно определить методический потенциал этого материала для овладения английским языком студентами-филологами.

Материал и методы. Материалом исследования послужило стихотворение прославленной американской поэтессы середины XX в. Sylvia Plath (русс. Сильвия Плат) под названием ‘Tulips’ (русс. «Тюльпаны», 1961). Это художественное поэтическое произведение выбрано по причине того, что в нем содержится один из ярчайших лингвокультурных символов, выраженный в образе тюльпана, который помогает выразить особое мировосприятие поэтессы и ее эмоциональное состояние в пределах заложенного ей жанра «исповедальной поэзии».

При проведении исследования использовались общенаучные методы, такие как наблюдение и систематизация, и специальные филологические методы, которые включают лингвостилистический и контекстуальный анализ; толкование словарных дефиниций; интерпретационный метод.

Результаты и их обсуждение. И. П. Зайцева, рассуждая о поэтическом тексте, пишет: «Особенности мировосприятия художника слова находят вербальное воплощение в произведениях различной родолитературной и жанровой принадлежности, однако наиболее явственно они, как представляется, присутствуют именно в лирике, поскольку в этом роде литературы актуализируются характерными свойствами собственно лирического творчества» [2, с. 153]. Так, поэт за счет собственного мировосприятия способен «представлять в вербализованном виде то, что выходит за рамки обычного – как правило, традиционного – восприятия – человеком окружающего мира, – акцентируя при этом внимание на тех свойствах воспринимаемого явления, процесса и т. д., которые при обыденном восприятии либо вообще не принимаются во внимание, либо остаются на периферии» [2, с. 153].

Цветы как группа растительных образов и, следовательно, их наименования достаточно прочно закрепились в качестве лингвокультурных символов разных стран. В целом цветы ассоциируются с положительными явлениями: «красота (особенно женская), духовное совершенство, природная невинность, божественное благословение, весна, молодость, доброта» [5, с. 181]. Символизм цветов широк и зависит от различных факторов, среди которых окраска, запах и фактура. Так, например, тюльпаны были завезены в Европу с Ближнего Востока в XVI в. [8] и, согласно викторианской энциклопедии «языка цветов», красные тюльпаны обозначают любовь [6, с. 41]. Тем не менее, в произведении рассматриваемой поэтессы они несут несколько иное символическое значение. Так, С. Плат посвящает этим цветам целое произведение, именуемое в их же честь – ‘Tulips’ (русс. «Тюльпаны», 1961). Представляется, что создание этого произведения связано с психоэмоциональным состоянием поэтессы после перенесенной операции по удалению аппендицита. Цветы, которые фигурируют в тексте, – срезанные, принесенные в качестве подарка в больничную палату. Первая строфа стихотворения создает контраст между яркими живыми цветами и всем остальным окружением:

*The tulips are too excitable, it is winter here.
Look how white everything is, how quiet, how snowed-in.
I am learning peacefulness, lying by myself quietly
As the light lies on these white walls, this bed, these hands.
I am nobody; I have nothing to do with explosions.
I have given my name and my day-clothes up to the nurses
And my history to the anesthetist and my body to surgeons [7].*

В приведенном тексте взаимодействуют два ключевых образа – тюльпаны и зима. Тюльпаны охарактеризованы с помощью определения с явным экспрессивным компонентом ‘excitable’ (русс. «восхищенный»), создаваемого наречием ‘too’ (русс. «слишком»), которое показывает крайнюю степень чего-либо, излишество и даже нежелательность приписываемой харак-

теристики. Зима показана через сложноподчиненное бессоюзное предложение. Образ зимы в определенной степени контрастирует с образом тюльпанов, вначале лишь констатируется.

Контрастирование образов подчеркивается и колоративно: тюльпаны – красного цвета, реалии зимы (снег и т.п.) – белого. Белый цвет в произведении описывает не только зиму и снег, но и стены, кровать, руки. Зима в произведении создается безликой, и точно такой же позиционирует себя С. Плат, утверждая: *'I am nobody, I have nothing to do with explosions'* (русск. «Я никто, и мне нет дела до взрывов»). Под «взрывами» в данном контексте может пониматься буйство жизни, которое пытаются передать «слишком восторженные» тюльпаны. Таким образом, писательница противопоставляет ярким цветам не столько время года, сколько саму себя в послеоперационном состоянии, безликую и бесцветную, неспособную полноценно двигаться и вынужденную, подобно зиме, пребывать в состоянии покоя в ожидании «весны».

В дальнейшем развитии произведения заявленная характеристика образов уточняется, расширяется и т.п., но характер их соотносительности остается таким же:

*The tulips are too red in the first place, they hurt me.
Even through the gift paper I could hear them breathe
Lightly, through their white swaddlings, like an awful baby.
Their redness talks to my wound, it corresponds.
They are subtle : they seem to float, though they weigh me down,
Upsetting me with their sudden tongues and their color,
A dozen red lead sinkers round my neck.*

*Nobody watched me before, now I am watched.
The tulips turn to me, and the window behind me
Where once a day the light slowly widens and slowly thins,
And I see myself, flat, ridiculous, a cut-paper shadow
Between the eye of the sun and the eyes of the tulips,
And I have no face, I have wanted to efface myself.
The vivid tulips eat my oxygen.*

*Before they came the air was calm enough,
Coming and going, breath by breath, without any fuss.
Then the tulips filled it up like a loud noise.
Now the air snags and eddies round them the way a river
Snags and eddies round a sunken rust-red engine.
They concentrate my attention, that was happy
Playing and resting without committing itself [7].*

Как можно убедиться, синтаксический уровень произведения «работает» на заявленную вначале соотносительность ключевых образов. Если первая строфа обращала внимание читателя в первую очередь на окружение и состояние писательницы, практически не затрагивая цветы, то приведенные выше строфы фокусируются, прежде всего, на тюльпанах и содержат в себе множество средств художественной выразительности. Так, одна из строк частично повторяет начало первой строфы – предложение вновь начинается с подлежащего *'the tulips'* (русск. «тюльпаны») и составного именного сказуемого *'are too red'* (русск. «слишком красные»). В именной части можно вновь наблюдать использование наречия *'too'* (русск. «слишком»), которое в этот раз употреблено с качественным прилагательным *'red'* (русск. «красный»). Таким образом, создаются яркие и даже гиперболизированные образы, которые позволяют добиться еще большего контраста с медленным снегом. Такой прием, использование которого предполагает противоположные друг другу слова и образы, именуется противопоставлением. Для противопоставления автор может использовать лексемы прямо противоположные друг другу, как это делает Сильвия Плат: в ее стихотворении мы видим прилагательные *'red'* и *'white'* (русск. «красный» и «белый»). Хотя во всех символических системах белому цвету противопоставляется черный [5, с. 11], окказионально противовесом может выступать иной цвет, в данном случае – яркий красный. Белый цвет передает множество позитивных и негативных ассоциаций, и в данном контексте с опорой на словарь символов Дж. Тресиддера наиболее подходящими можно назвать холодность, пустоту и бледность смерти, в то время как красному

цвету в данном контексте больше всего подходят такие ассоциации, как эмоции, страсть, любовь, радость, т.е. все то, чего лишен больной человек.

Используемые выразительно-изобразительные средства также способствуют воплощению заключенного в произведении смысла. Поэтесса, в частности, обращается к приему олицетворения, которое выражено посредством лексем *'breathe', 'talk', 'float', 'weigh down', 'upset', 'come', 'go'* (русс. «дышать», «говорить», «плыть», «тянуть вниз», «расстраивать», «приходить», «идти»), которые в буквальном значении больше подходят людям, чем растениям, однако в поэтическом художественном тексте наделяют неодушевленные предметы яркими чертами и передают отношение автора к ним. Причем эти характеристики могут приписываться не напрямую цветам, а такой их части, как цвет, окраска; с поэтессой говорят не сами тюльпаны, а их цвет – *'redness'* (русс. «краснота»). Олицетворение лишь подчеркивает контраст, придав «живости» и буйства цветам на фоне «спокойной зимы». Еще один пример олицетворения содержится во фразе *'The vivid tulips eat my oxygen'* (русс. «Яркие тюльпаны поглощают мой кислород»). Тюльпаны метафорически занимают собой пространство, будто бы посетитель в палате. Они «дышат слегка», но при этом в восприятии поэтессы лишают ее воздуха. При этом за счет употребления притяжательного местоимения *'my'* (русс. «мой») С. Плат подчеркивает, что растения забирают не просто воздух, а воздух, который нужен именно ей, чтобы полноценно дышать и жить.

В приведенном фрагменте также фигурирует и наблюдается сравнение. В мировосприятии лирического героя тюльпаны сравниваются с младенцами: *'Even through the gift paper I could hear them breathe lightly, through their white swaddlings, like an awful baby'* (русс. «Даже через упаковочную бумагу я могла слышать, как они слегка дышат сквозь белые пеленки, словно несносный ребенок»). Данное сравнение, выраженное через союз *'like'* (русс. «словно»), мотивировано внешней схожестью завернутых в бумагу цветов с ребенком в пеленках. Глагол *'breathe'* (русс. «дышать») выступает в качестве олицетворения, которое продолжает общую тенденцию противопоставления живости цветов с эмоциональным состоянием писательницы. При этом цветы сравниваются именно с «несносным» ребенком. Прилагательное *'awful'* (русс. «ужасный») передает крайне негативную коннотацию и также демонстрирует неприязнь поэтессы к цветам, которые «ранят» ее. При помощи союза *'like'* тюльпаны, выделяющиеся своей яркостью, также сравниваются с «громким шумом», который заполнил все пространство в палате. Особенно примечательным является развернутое сравнение: *'Now the air snags and eddies round them the way a river snags and eddies round a sunken rust-red engine'* (русс. «Теперь ветер цепляется вихрем за них подобно тому, как вода цепляется вихрем за затонувший ржаво-рыжий двигатель»). Используя союз *'the way'* (русс. «подобно»), поэтесса передает еще одну пренебрежительную ассоциацию, приравнивая цветы к ржавому бесполезному двигателю, который сталкивается с чистой спокойной водой. Стоит отметить, что в русском языке цветом ржавчины считается рыжий, в то время как в английском нет отдельного слова для данного оттенка, и он традиционно именуется прилагательным *'red'* (русс. «красный»), и эта особенность позволяет согласовать цвет тюльпанов с цветом ржавчины с целью передать негативную окраску.

Кроме сравнений, в строфе обнаруживаются метафоры, т.е. скрытые сравнения. Так, поэтессе «расстраивают» красные «языки» (англ. *'tongues'*), под которыми из-за внешней схожести могут подразумеваться красные лепестки. Кроме того, бутоны цветов приравняются к свинцовым грузилам, которые обвивают шею С. Плат и тянут ее – а точнее, ее настроение – вниз, и таким образом создается развернутая метафора с несколькими компонентами.

В последней, заключительной строфе, С. Плат возводит в абсолютную степень свои болезненные меланхолические чувства в отношении тюльпанов:

*The walls, also, seem to be warming themselves.
The tulips should be behind bars like dangerous animals;
They are opening like the mouth of some great African cat,
And I am aware of my heart: it opens and closes
Its bowl of red blooms out of sheer love of me.
The water I taste is warm and salt, like the sea,
And comes from a country far away as health [7].*

Употребляя в очередной раз союз *'like'* (русс. «словно») автор сравнивает тюльпаны с дикими животными и желает «поместить их в клетку», объединяя тем самым все сказанное

о них раннее, совмещая все олицетворения и метафоры. Их раскрывающиеся на свету бутоны также сравниваются с пастью неназванной дикой африканской кошки, вновь показывая, какую сильную тревогу они вызывают своим видом.

В конце произведения на фоне белого окружения, описанного в начале, возникает еще один красный олицетворенный предмет, волнующий поэтессу – ее собственное сердце. Этот образ можно приравнять к образу тюльпана сразу по нескольким признакам. Прежде всего, таким признаком является красный цвет; затем существительное *'bloom'* (русс. *«цветение»*), употребленное в метафорическом смысле, что соотносится с цветением тюльпанов. Сердце беспокоит С. Плат, о чем она говорит прилагательным *'aware'* (русс. *«остерегающийся»*). Его биение описывается глаголами *'open'* и *'close'* (русс. *«открываться»* и *«закрываться»*), и причиной биения выступает *«чистая любовь»* (англ. *'sheer love'*), и это словосочетание позволяет выстроить олицетворение и показать сердце в качестве заботливого друга или родителя. Этот образ согласуется с образом тюльпанов, однако не несет в себе негативной окраски; в этих двух строках не встречается ни одного слова, которое могло бы ее передавать. Таким образом, используя похожие цвета и образы, поэтесса с одной стороны, показывает свою меланхолию и подавленность, а с другой – надежду на выздоровление, которая теплится в ней, как бы тяжело ей ни было.

Закключение. Таким образом, на основе проведенного анализа можно утверждать, что обширный ряд способов и средств художественной изобразительности, относящихся, прежде всего, к принесенным в больничную палату тюльпанам, а также характеризующих некоторые из иных упомянутых реалий, контекстуально связанных с цветами в произведении *'Tulips'*, отражает своеобразие поэтического речевого мышления С. Плат. Ее мировосприятие не противоречит сформировавшимся символам, соотносимым с образом тюльпанов в лингвокультуре автора. Однако, будучи использованными, прежде всего, для передачи подавленного душевного состояния больного человека, они осмысливаются с акцентом лишь на определенных элементах этой символики.

При работе с художественным поэтическим текстом, как правило, создаются возможности для формирования и совершенствования как языковой компетенции, так и некоторых других, в числе которых социокультурная, лингвострановедческая, общегуманитарная.

Представленный вариант анализа стихотворения, с нашей точки зрения, может способствовать формированию и совершенствованию перечисленных и иных компетенций при работе на занятиях по английскому языку, лексикологии и стилистики текста со студентами филологами. При этом рассмотренное стихотворение С. Плат может быть использовано не только для изучения англоязычной лексики, но и в качестве текста, в котором студентам предлагается проанализировать речевые единицы, оформляющие различные психологические состояния автора и свойства его личности как творца.

Статья выполнена в рамках научного проекта БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления целостного суверенитета белорусского государства» (номер госрегистрации 202678 от 18.02.2026)

Список литературы

1. Дичковская, Е. А. Ретроспективный взгляд на жанр «исповедальная поэзия» в американской литературе / Е. А. Дичковская, М. С. Небышинец, В. В. Рогачева // Актуальные проблемы гуманитарного образования : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 окт. 2019 г. / редкол. : С. А. Важник (отв. ред.) [и др.]. – Минск : ИВЦ Минфина, 2019. – С. 110–116.
2. Зайцева, И. П. О своеобразии поэтического речевого мышления в современной женской поэзии (на материале творчества Марины Бородинской) / И. П. Зайцева // Языковые категории и единицы: синтагматический аспект : материалы XIII Междунар. науч. конф., посвященной 90-летию профессора А. Б. Копелиовича и 100-летию пед. образования во Владимирской области, Владимир, 24–26 сентября 2019 г. – Владимир : Транзит-ИКС, 2019. – С. 152–157.
3. Котова, Н. С. Лингвокультурологический анализ концептосферы цветы : автореф. дис. ... канд. филолог. наук : 10 02 19 / Н. С. Котова ; Челябин. гос. ун-т. – Челябинск., 2007. – 40 с.
4. Мигненко, М. А. Художественный поэтический текст как средство обучения иностранному языку / М. А. Мигненко, Е. А. Мирончева // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2014. – №3 (23). – С. 129–135.
5. Тресиддер, Дж. Словарь символов / Дж. Тресиддер; пер. с англ. С. Палько. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 204 с.
6. Greenaway, K. Language of Flowers / K. Greenaway. – New York : Gramercy Pub. Co., 1978. – 68 p.

7. Plath, S. Tulips / S. Plath // Poetry Foundation [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.poetryfoundation.org/poems/49013/tulips-56d22ab68fdd0>. – Date of access: 22.04.2026.

8. Tulip / Britannica [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.britannica.com/plant/tulip>. – Date of access: 22.04.2026.

PECULARITIES OF POETIC SPEECH THINKING AS A MEANS OF BUILDING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE (ON THE MATERIAL OF THE POEM 'TULIPS BY S. PLATH)

Soloveva I. A.
Vitebsk, Republic of Belarus
VSU named after P. M. Masharov

Summary. The article shows the opportunities of using English fictional poetic texts, in particular, the poem 'Tulips' by S. Plath when working with students majoring in philology. The author illustrates the points with the passages from the poem, which are analysed linguistically and linguoculturalistically

Key words: poetic speech thinking, language of fiction, symbol, competences (linguistic, linguocultural, sociocultural, etc.).

УДК 378.016:811.111'36:784.3:316.77

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

Сорокина В. А.
Санкт-Петербург, Российская Федерация
ЛГУ имени А. С. Пушкина

Аннотация. В статье анализируются некоторые способы и преимущества использования песен как аутентичного материала при обучении грамматике английского языка при реализации коммуникативного подхода в языковом образовании.

Ключевые слова: аутентичный материал; коммуникативный подход; песенный материал; грамматика.

В современном мире наблюдается стремительное развитие информационных технологий. Первоочередной задачей преподавания становится направить получаемую учащимися информацию в полезное русло, сделать процесс максимально оригинальным и разнообразным. Коммуникативный подход является одним из инновационных в преподавании. В рамках данного подхода используются аутентичные материалы, изначально не предназначенные для непосредственного изучения иностранного языка. Песенный материал может служить отличным инструментом при внедрении в образовательный процесс коммуникативного подхода. Это является актуальным, так как песни способствуют формированию всех видов компетенций у учащихся средней и старшей школы.

Цель данной статьи заключается в анализе преимуществ использования песен в рамках коммуникативного подхода в обучении грамматике английского языка.

Материал и методы. Для достижения поставленных задач в данном исследовании были использованы следующие методы: семантический анализ (метод компонентного анализа), контекстуальный анализ, а также контент-анализ и метод классификации. Материалом исследования послужил песенный материал, отобранный в соответствии с грамматическими темами, которые рассматриваются в УМК «Starlight» для учащихся седьмых классов.

Результаты и их обсуждение. Проанализировав все условия, необходимые для формирования активных грамматических навыков, наиболее важными считаются следующие: при рассмотрении понятия «коммуникативный подход» необходимо упомянуть основные принципы, на которых он базируется:

1. Речевая направленность. Обучение иностранному языку возможно только посредством общения. Уроки необходимо проводить на языке, а не о языке [4, с. 84].

2. Функциональность. Лексические, фонетические и грамматические единицы и конструкции усваиваются непосредственно в процессе речевой деятельности;

3. Ситуативность. При реализации коммуникативного подхода материал для обучения подбирается исходя из круга проблем, волнующих и интересующих самих учащихся, поскольку для успешного овладения иностранным языком необходимо не столько изучать его, сколько обсуждать при помощи него окружающий мир. Желание разговаривать на иностранном языке возникает только при наличии «живой», реальной ситуации;

4. Новизна. При осуществлении коммуникативного подхода важно отбирать актуальные материалы и руководствоваться разнообразными источниками и приемами работы. Запоминание информации, таким образом, становится естественным следствием речевой деятельности [3, с. 14].

5. Индивидуальный подход. Создание условий общения на иностранном языке возможно исключительно при соблюдении всех личностных характеристик учащихся, интересов, черт характера, чувств, эмоций, а также успеваемости. Важным моментом становится индивидуализация и дифференциация образовательного процесса;

6. Коллективное взаимодействие. Успешность овладения новым языковым материалом зависит от командной работы, в которой каждый учащийся вовлечен и принимает непосредственное и активное участие;

7. Моделирование. Согласно мнению Н.Д. Гальсковой, обучение языку – это также обучение культуре, то есть способствование гармоничному коммуникативному и социокультурному развитию обучающегося [2, с. 83].

Ввиду широкого разнообразия страноведческих и социокультурных знаний необходимо подбирать только наиболее интересный и познавательный материал, чтобы укладываться в рамки образовательной программы и представить социокультурный аспект в сжатом виде.

Говоря о грамматическом аспекте в коммуникативном подходе, важно понимать, что грамматика не рассматривается как самоцель, а является инструментом для эффективного общения на иностранном языке. Грамматика учится в контексте коммуникативных задач и ситуаций, чтобы ученики могли применять ее непосредственно в речи. В связи с этим важно понимать особенности коммуникативного подхода при обучении грамматике:

1. Активное использование грамматических конструкций в речевой деятельности. Ученики должны выражать свои мысли и идеи, используя соответствующие грамматические формы и структуры.

2. Создание ситуации, в которой ученики могут непосредственно применять изученные грамматические навыки. Например, учитель может организовать диалоги, игры или ролевые игры, где ученики могут использовать грамматику для обмена информацией или решения задач.

3. Контекстуализация грамматических явлений. Ученики изучают грамматические правила и правила использования в реальных коммуникативных ситуациях, чтобы понимать, когда и как применять изученные явления.

4. Изучение грамматики через отработку практических навыков. Ученики должны иметь возможность много практиковаться в использовании грамматических форм, чтобы уверенно использовать их в речи.

5. Индивидуальный подход к обучению грамматике. Учитывая разные потребности и уровни учеников, учебный материал и задания подбираются таким образом, чтобы каждый ученик мог развивать свои грамматические навыки.

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам также активно использует современные информационные и коммуникационные технологии. С помощью интернета и компьютерных программ можно создавать разнообразные задания и упражнения, которые позволяют учащимся активно применять полученные знания и навыки в реальном коммуникативном контексте.

Коммуникативный подход к обучению грамматике позволяет ученикам осознанно использовать грамматические формы в реальных ситуациях общения. Грамматика становится неотъемлемой частью обучения иностранному языку, приобретая практическую значимость и применение. Однако это предположение не всегда верно. Дети, на самом деле, способны легче усваивать грамматические правила, если им предоставить подходящую методику обучения.

Ключевое здесь – предоставить им возможность использовать грамматические структуры в реальных коммуникативных ситуациях, а не просто учить правила наизусть.

Важность применения коммуникативного подхода на уроках английского языка заключается в следующем:

1. Развитие навыка общения: коммуникативный подход помогает учащимся развивать навыки говорения, аудирования, чтения и письма.
2. Аутентичное использование языка: коммуникативный подход обращает внимание на использование языка в реальных ситуациях.
3. Развитие самостоятельности и креативности: коммуникативный подход активно включает учащихся в процесс обучения, стимулирует их активность и развивает навыки самостоятельной работы и креативного мышления.
4. Мотивация и интерес: коммуникативный подход делает обучение более интересным и значимым для учащихся. Они видят, что могут применять свои знания на практике и достигать результатов, что стимулирует их мотивацию и желание продолжать изучение языка [3, с. 282].

Аутентичные материалы – это материалы, созданные для использования иноязычными носителями данного языка в реальной жизни. Они могут включать в себя тексты, аудиозаписи, видеоматериалы, газеты, журналы, рекламу, песни и т.д. Использование аутентичных материалов на уроках иностранного языка очень важно, так как они позволяют студентам погрузиться в реальный языковой контекст и развить навыки, необходимые для общения на этом языке. Они помогают студентам развить понимание речи носителей языка, а также улучшить языковые навыки, включая восприятие, чтение, письмо и говорение.

Однако для эффективного использования аутентичных материалов на уроках иностранного языка необходимо правильно их отбирать. Ниже приведены некоторые критерии, которыми можно руководствоваться при отборе аутентичных материалов:

1. Релевантность: материал должен быть связан с темой, которую изучают студенты на данный момент.
2. Уровень сложности: материал должен соответствовать языковым навыкам студентов.
3. Актуальность: материал должен быть актуален и соответствовать современным реалиям.
4. Разнообразие: материалы должны быть разнообразными по своему характеру и формату.
5. Интерес: материалы должны мотивировать студентов. Если материал не вызывает интереса, это может отрицательно сказаться на результативности уроков.

Вот несколько способов, как можно применять песни при изучении грамматики:

1. Повторение грамматических структур: песни часто содержат повторяющиеся фразы и структуры, что помогает запомнить и закрепить грамматические правила.
2. Изучение новых грамматических конструкций: песни могут включать в себя необычные или продвинутые грамматические структуры, которые помогут улучшить навыки грамматики. С помощью песни можно узнать новые времена и конструкции.
3. Практика произношения: слушая и повторяя слова и фразы из песен, студенты могут улучшить свою артикуляцию и произношение. Песни обычно имеют яркую интонацию и ритм, что помогает студентам научиться правильному ударению и интонации в английском языке.
4. Расширение словарного запаса: песни являются отличным источником новых слов и выражений. Использование песен в рамках изучения грамматики позволяет студентам узнать различные синонимы, коллокации и фразы, которые могут быть применены в разных контекстах.
5. Понимание синтаксиса: анализируя тексты песен, студенты могут улучшить свое понимание синтаксиса – структуры предложений и отношений между словами в предложении. Песни часто содержат нестандартные предложения, которые помогают развитию лингвистического интуитивного понимания языка.

Приведем пример упражнений на весь комплекс.

1. Рецептивный этап. Учащимся предлагается прослушать песню, связанную с грамматическими явлениями, которые будут рассматриваться в процессе урока. Например, на данном занятии необходимо рассмотреть грамматическую структуру «as...as». Учащимся выдается рабочий лист с заданиями, необходимый в процессе работы. На рецептивном этапе учащиеся выполняют упражнения на рабочих листах, каждое из которых является разновидностью упражнений на имитацию, подстановку и идентификацию. Целью первого этапа работы над новым грамматическим материалом должны быть не только презентация и ознакомление учащихся

с данным явлением и теоретическая ориентировка на основе усвоения правила, но и первичное выполнение грамматических действий в соответствующих упражнениях. Если при практической ориентировке эту функцию выполняют имитативные, в большинстве случаев подстановочные, условно-речевые упражнения по образцу, то при теоретико-практическом способе ориентировки наибольшую пользу могут принести языковые аналитические упражнения, примерами которых могут служить следующие: выберите подходящую форму из нескольких данных; найдите в тексте грамматические явления, которые выражают и т.д. Методическая ценность подобных упражнений заключается в том, что они способствуют осознанию нового грамматического явления и осмысленному его усвоению.

2. Репродуктивный этап. Второй этап предполагает тренировку практического использования грамматического материала. Формирование речевого грамматического навыка предполагает развитие способности относительно точно воспроизводить изучаемое явление в типичных для его функционирования ситуациях и развитие его гибкости за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. С этой целью используются имитационные, подстановочные, трансформационные упражнения, а также упражнения по комбинированию.

Задача этого этапа состоит в том, чтобы придать тренировке грамматических явлений речевой характер. Это должна быть особая, учебная речь, имитирующая основные свойства естественной, но отличающаяся от нее рядом качеств: определенной методической организацией речевого материала и последовательностью его введения в речь, а также ее обучающим характером. Эту задачу можно решить с помощью условно-речевых упражнений, грамматически направленных упражнений, отличительной чертой которых является то, что в качестве установки используется речевая задача говорящего. Выполняя данные упражнения, учащиеся не строят вопросительные, отрицательные предложения, не используют повелительное наклонение, а совершают речевые поступки: удивляются, спрашивают, советуют, сравнивают, предупреждают и т.п. На данном этапе учащиеся могут работать в парах и группах, устраивая опросы и резюмируя сказанное одноклассниками в отрыве от песенного материала или в привязке к нему (например, обсудить песню, вывить общее мнение о ней, узнать позицию одноклассников по данному вопросу и т.д.). Трансформационные упражнения предполагают определенную трансформацию реплики (или части реплики) учителя, собеседника, что выражается в изменении порядка слов, лица или времени глагола, числа существительного и т.п. Например, в таком типе упражнений необходимо передать однокласснику слова учителя или какую-либо строчку из отрывка произведения, прослушанного на занятии, спросить или уточнить что-либо, констатировать факты и т.д. Упражнения в комбинировании ставят учащихся перед необходимостью соединять активизируемые речевые образцы с усвоенными ранее. Речь идет об управляемом комбинировании: упражнения этой стадии следует специально организовывать так, чтобы данная модель поочередно комбинировалась с различными другими моделями. Сама установка нацеливает учащихся на совмещение разных речевых образцов. Например: «Скажите, на какое животное вы похожи и почему» или «Расскажите о том, с кем вы ассоциируете своего друга». Подобный тип упражнений широко применяется в домашней работе для самостоятельной проработки темы и последующего представления полученных результатов перед классом при проверке домашнего задания. Помимо вышеперечисленных упражнений могут на репродуктивном этапе могут использоваться справочные материалы. В качестве вспомогательного методического материала в данной программе внеурочной деятельности используются пособия Round Up 4 и English Grammar In Use, а также платформа Word wall и Live worksheets. Также к упражнениям на отработку грамматических навыков относятся широко используемые в педагогике упражнения выбором ответа (multiple choice), раскрытием скобок в соответствующем времени, исправлением ошибок в заведомо неправильно составленных предложениях, чтение с помехами и т.д.

3. Продуктивный этап Третий этап – применение грамматического материала в речи. Переход навыков к умениям обеспечивается упражнениями, в которых активизируемое грамматическое явление надо употреблять без языковой подготовки в соответствии с речевыми обстоятельствами. Упражнения этого этапа могут проводиться на материале устных тем, домашнего чтения и кинофрагментов. На продуктивном этапе учащиеся работают в парах или группах, составляя предложения по пройденному правилу в соответствии с заранее оговоренными учителем требованиями («Составьте не менее 7 предложений друг о друге», «Сравните между собой эти предметы, животных, явления и т.д.»). Так, учащиеся устраивают друг другу диалог-расспрос и отраба-

тывают усвоенный грамматический оборот в различных речевых ситуациях. Ниже представлены другие виды продуктивных упражнений на применение грамматического материала в речи: покажите своему товарищу, что...; выскажите ваше мнение о...; прослушайте диалог и скажите, почему...; приведите примеры из вашей жизни, доказывающие, что и т.д. Методическая ценность приведенных выше упражнений заключается в том, что они развивают речевую активность и самостоятельность учащихся, а также способствуют мотивированному участию в общении. Следует отметить, что домашнее задание дается на выбор, то есть вариативно, например: 1. Make a project on the animal or thing you would like to be (draw a picture and tell why); 2. Learn the song by heart.

Проанализировав современные исследования в области методики преподавания языка, американские ученые вывели основные принципы эффективного обучения иностранному языку, среди которых можно выделить следующие. Во-первых, у учащихся должен развиваться как богатый репертуар устойчивых фраз и выражений (что соответствует принципам лексического подхода), так и представления о структуре языка (на чем настаивают традиционные подходы к преподаванию грамматики). Также постулируется необходимость как сознательной отработки грамматических форм, так и неосознанного использования их в коммуникации для передачи смысла. Языковые явления могут вводиться и закрепляться как эксплицитно, так и имплицитно, в зависимости от ситуации. При этом учащиеся должны уметь контактировать с данными языковыми явлениями при рецепции и использовать их в продукции. Обеспечить реализацию перечисленных принципов, с нашей точки зрения, может разумное сочетание описанных выше подходов.

Заключение. Использование песен в обучении иностранного языка имеет множество преимуществ. Во-первых, использование песен при обучении английскому языку может значительно повысить мотивацию учащихся. Песни не только увлекательны и интересны, они также могут создать эмоциональную связь с языком и помочь учащимся легче запоминать и воспроизводить лексический материал. Во-вторых, песни предоставляют реальные примеры естественной речи и аутентичного материала. Они содержат разнообразные грамматические конструкции, словарь и произношение, что помогает развитию коммуникативных навыков и аутентичной речи. В-третьих, использование песен способствует развитию слухового восприятия и улучшению фонетических навыков. Песни обладают ритмикой и мелодией, которые помогают учащимся лучше слышать различные звуки и интонации, а также улучшают произношение. Кроме того, использование песен при обучении английскому языку способствует развитию творческого мышления и чувства языка. Учащиеся имеют возможность анализировать тексты песен, обсуждать их содержание и смысл, а также использовать в речи встречающиеся в аутентичных материалах конструкции и обороты.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Зайцев, В. С. Современные педагогические технологии : учебное пособие / В. С. Зайцев. – В 2-х книгах. – Книга 2. – Челябинск : ЧГПУ, 2012 – 496 с.
4. Носонович, Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е. В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11–16.
5. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Harmer, J. How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching / J. Harmer. – Edinburgh. : Gate Longman. – 2000. – 198 p..

THE USE OF SONG MATERIAL IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR AS PART OF A COMMUNICATIVE APPROACH

*Sorokina V. A.
Saint Petersburg, Russia
Pushkin Leningrad State University*

Summary. The article analyzes some of the ways and advantages of using songs as authentic material in teaching English grammar while implementing a communicative approach in language education.

Key words: authentic material; communicative approach; song material; grammar.

ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ОТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ К ОСОЗНАНИЮ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

*Сыресскина С. В., Краснобаева А. Ю.
Самара, Российская Федерация, СамГАУ*

Аннотация. В статье исследуется влияние языкового образования на становление личности — от развития коммуникативных навыков до осознания культурной идентичности. Анализируется роль языка в формировании мировоззрения, когнитивных способностей и межкультурной коммуникации. Подчеркивается важность подхода к обучению для гармоничного развития личности в глобальном мире.

Ключевые слова: языковое образование; коммуникативная компетенция; культурная идентичность; межкультурная коммуникация; когнитивное развитие.

В современном мире, характеризующемся процессами глобализации, интенсификацией межкультурных контактов и развитием цифровых коммуникаций, языковое образование приобретает особую значимость как фактор становления личности. Владение языками уже не ограничивается функцией инструмента общения — оно становится ключом к пониманию культурных кодов, традиций и ценностей разных народов, а также способом осознания собственной культурной идентичности.

Актуальность данной темы обусловлена рядом факторов:

- Глобализация и миграционные процессы. Расширение международных связей требует от современного человека развитых коммуникативных навыков и межкультурной компетенции. Языковое образование помогает преодолеть языковые барьеры и выстроить продуктивный диалог между представителями разных культур [1].

- Сохранение культурной идентичности. В условиях культурного многообразия и информационного воздействия извне важно формировать у обучающихся осознанное отношение к собственной культурной традиции, что невозможно без глубокого понимания родного языка как носителя национальной культуры.

- Развитие универсальных компетенций. Коммуникативные умения, формируемые в процессе языкового образования, входят в число ключевых навыков XXI века. Они способствуют успешной социализации, профессиональной реализации и личностному росту.

- Цифровая трансформация коммуникации. Распространение онлайн-коммуникации меняет формы речевого взаимодействия. Языковое образование должно адаптироваться к новым реалиям, обучая не только традиционным формам общения, но и нормам цифровой коммуникации.

- Многоязычная среда. В поликультурных обществах языковое образование играет важную роль в гармонизации межнациональных отношений, формировании толерантности и взаимопонимания.

Цель данной статьи — исследовать влияние языкового образования на формирование личности.

Основу теоретической базы составили научные публикации: монографии, статьи в рецензируемых научных журналах и диссертационные исследования по педагогике, психологии, лингводидактике и культурологии. Эти источники позволили глубоко осмыслить связь языкового обучения с личностным развитием и формированием культурной идентичности. Важную роль сыграли нормативно-правовые документы — федеральные образовательные стандарты, концепции языкового образования и стратегические документы в сфере воспитания. Благодаря им удалось соотнести теоретические положения с действующими образовательными требованиями, выявить ключевые цели и задачи языкового образования в современной системе.

Неотъемлемой частью теоретической подготовки стала учебно-методическая литература: учебники, методические пособия и рабочие программы по преподаванию родного и иностранных языков. Их анализ показал, как теоретические концепции воплощаются на практике в учебных курсах, какие методы и приёмы наиболее распространены и эффективны.

Эмпирическую основу исследования составили результаты анкетирования учащихся разных возрастов и педагогов. Вопросы касались восприятия роли языка в общении и самопознании, опыта

использования различных методов обучения языку, а также осознания связи между изучением языка и пониманием собственной культуры. Дополнением к количественным данным стали записи глубинных интервью с преподавателями языков, методистами, психологами и культурологами. В ходе бесед эксперты делились своим опытом, давали оценку влиянию языкового образования на личность и культурную идентичность, предлагали ценные рекомендации [2].

Существенную роль сыграли материалы наблюдений, сделанные во время уроков родного и иностранного языков. В них фиксировались применяемые методы и приёмы обучения, реакции учащихся на задания культурно-ориентированного характера, динамика развития коммуникативных навыков и культурной рефлексии. Транскрипты фокус-групп — стенограммы групповых обсуждений с учащимися и педагогами — позволили глубже понять мнения участников образовательного процесса. В ходе дискуссий обсуждались ключевые вопросы статьи, выявлялись типичные трудности, успешные практики и распространённые представления о влиянии языка на становление личности. Открытые ответы респондентов из анкет, содержащие развёрнутые мнения и личные истории, помогли проиллюстрировать ключевые тезисы статьи живыми примерами и ситуациями из реальной практики.

В работе активно использовались учебники и рабочие тетради по родному и иностранным языкам. Их анализ проводился с точки зрения представленности в них заданий на развитие коммуникативных умений и элементов лингвострановедения. Аутентичные тексты разных жанров — художественная литература, публицистика, научно-популярные статьи, а также повседневные материалы (меню, расписания, рекламные объявления) — позволили оценить разнообразие языковых ситуаций и культурных контекстов, с которыми сталкиваются учащиеся.

В процессе подготовки статьи применялся комплексный подход к поиску и анализу информации, охватывающий как теоретические, так и эмпирические методы исследования.

На начальном этапе проводился системный анализ научных публикаций — изучались монографии, статьи в рецензируемых журналах и диссертационные исследования по педагогике, психологии, лингводидактике и культурологии. Особое внимание уделялось работам, раскрывающим связь языкового обучения с личностным развитием. Параллельно осуществлялся обзор нормативно-правовых документов: федеральных образовательных стандартов, концепций языкового образования и стратегических документов в сфере воспитания. Это позволило соотнести теоретические положения с действующими образовательными требованиями и понять, как заявленные цели реализуются на практике.

Разрабатывались и распространялись опросники среди учащихся разных возрастов и педагогов: вопросы касались восприятия роли языка в общении и самопознании, опыта использования различных методов обучения языку, а также осознания связи между изучением языка и пониманием собственной культуры.

Важную роль сыграло наблюдение за педагогическим процессом на уроках родного и иностранного языков. Фиксировались применяемые методы и приёмы, реакции учащихся на задания культурно-ориентированного характера, а также динамика развития коммуникативных навыков и культурной рефлексии.

Дополнительно использовался сравнительно-сопоставительный анализ: сопоставлялись данные по разным возрастным группам, практики преподавания родного и иностранного языков, а также отечественные и зарубежные подходы к формированию культурной идентичности через язык.

Язык — не просто инструмент общения, а мощный фактор становления личности. Языковое образование влияет на человека комплексно: оно не только развивает практические навыки взаимодействия с окружающими, но и формирует мировоззрение, помогает осознать собственную культурную идентичность, учит уважать иные традиции и ценности.

С самых первых шагов обучения язык становится основой для развития коммуникативных умений. Освоение родного языка начинается в раннем детстве: ребёнок учится выражать мысли, эмоции, потребности, выстраивать диалог с миром. По мере взросления и поступления в школу языковое образование становится более структурированным. Учащийся осваивает нормы устной и письменной речи, учится грамотно формулировать суждения, аргументировать позицию, слушать и понимать собеседника. Эти навыки не ограничиваются учебными стенами — они становятся фундаментом для успешной социализации, профессиональной реализации и построения личных отношений [3].

Изучение иностранных языков расширяет горизонты. Оно не сводится к заучиванию слов и грамматических правил: через язык человек погружается в иную культурную среду. Знакомясь с традициями, историей, искусством страны изучаемого языка, ученик начинает видеть мир многогранным, понимает, что существуют разные способы мышления и восприятия реальности. Это воспитывает толерантность, гибкость мышления, способность к эмпатии.

Постепенно языковое образование выходит за рамки практических задач и становится каналом познания. Через литературу, фольклор, кинематограф и другие культурные тексты человек усваивает ценности, модели поведения, этические нормы. Например, чтение классической литературы на родном языке помогает подростку осмыслить такие категории, как добро и зло, честь и достоинство, любовь и предательство. А знакомство с произведениями зарубежных авторов открывает окно в иные культурные миры, позволяя провести параллели и найти точки соприкосновения.

Осознание культурной идентичности — один из ключевых результатов языкового образования. Родной язык служит своеобразным «кодом», связывающим человека с его корнями. Через него передаются традиции семьи, этноса, нации. Изучая историю слов, фразеологизмы, пословицы, человек глубже понимает менталитет своего народа, его взгляд на мир. В то же время изучение иностранных языков и культур помогает увидеть собственную идентичность не как нечто статичное, а как динамичную систему, открытую к диалогу [4].

В условиях глобализации языковое образование приобретает особое значение. Владение несколькими языками не только повышает профессиональную конкурентоспособность, но и делает человека активным участником межкультурного общения. Он учится находить общий язык с представителями разных стран и культур, решать конфликты мирным путём, сотрудничать в международных проектах. При этом важно, чтобы многоязычие не приводило к размыванию культурной самобытности: гармоничное развитие предполагает баланс между открытостью к новому и сохранением связи с собственными традициями.

Языковое образование также влияет на когнитивные способности. Исследования показывают, что изучение языков стимулирует работу мозга: улучшает память, развивает логическое и творческое мышление, повышает способность к многозадачности. Билингвы и полиглоты часто демонстрируют большую гибкость ума, легче адаптируются к изменениям и быстрее осваивают новые знания [5].

Наконец, язык — это инструмент самовыражения. Чем богаче и разнообразнее языковой арсенал человека, тем точнее он может передать свои мысли и чувства. Умение красиво и убедительно говорить, писать, вести дискуссию — качества, которые ценятся в любой сфере жизни. Они помогают не только донести свою позицию, но и вдохновить других, повлиять на общественное мнение, внести вклад в развитие культуры.

Важным аспектом языкового образования является его интеграция с другими дисциплинами, которая позволяет усилить эффект обучения и сделать процесс более осмысленным. Например, на уроках истории анализ исторических документов на языке той эпохи не только улучшает языковые навыки, но и помогает глубже понять контекст событий, увидеть связь между языком и мышлением людей прошлого. Изучение научной терминологии на иностранном языке в рамках предметов естественно-научного цикла расширяет профессиональный лексикон и готовит учащихся к работе с международными источниками, что особенно актуально в эпоху глобальной науки. Сопоставление литературных произведений разных культур на уроках литературы и иностранного языка развивает способность к сравнительному анализу и культурной рефлексии, учит видеть универсальные человеческие ценности сквозь призму национальных традиций.

Современные технологии открывают новые возможности для языкового образования, делая его более интерактивным и персонализированным. Онлайн-платформы для языкового обмена позволяют практиковать язык с носителями из разных стран, погружаясь в живую коммуникацию и осваивая речевые обороты, которые редко встречаются в учебниках. Виртуальная и дополненная реальность создают иммерсивные среды для изучения языка в контексте: можно «прогуляться» по улицам Парижа, посетить музей в Лондоне или поучаствовать в традиционной японской чайной церемонии, отрабатывая лексику и речевые ситуации в реалистичной обстановке. Искусственный интеллект помогает адаптировать обучение под индивидуальные потребности: чат-боты и языковые тренажёры анализируют ошибки, предлагают упражнения на слабые места и постепенно усложняют задания по мере прогресса ученика. Мультимедийные

ресурсы — подкасты, видеоролики, интерактивные учебники — делают процесс обучения более наглядным и мотивирующим, задействуя разные каналы восприятия информации.

Практические методики, доказавшие свою эффективность в формировании языковой и культурной компетенции, органично вписываются в современный учебный процесс. Метод проектов позволяет учащимся создавать мини-исследования на темы, связанные с культурой: например, изучать традиции празднования Нового года в разных странах, сравнивать пословицы и поговорки народов мира или проследить историю одного слова и его аналогов в других языках. Такая работа развивает исследовательские навыки, учит работать с источниками и формулировать собственные выводы. Ролевые игры и симуляции помогают тренировать спонтанную речь и адаптироваться к разным стилям общения: моделирование деловой встречи с иностранными партнёрами, интервью с известным человеком или дискуссия в парламенте требует не только владения лексикой, но и понимания культурных норм поведения.

Особое значение имеет работа с аутентичными текстами разных жанров — от художественной литературы до новостных статей и блогов. Чтение газет на изучаемом языке знакомит с современной лексикой и актуальными общественными дискуссиями, а анализ рекламных объявлений или меню ресторана учит понимать язык в повседневных ситуациях. Кино и сериалы с субтитрами помогают осваивать интонацию, ритм речи и невербальные сигналы, характерные для носителей языка. Музыка и песни раскрывают эмоциональную сторону языка, делают его ближе и понятнее, особенно для подростков.

Не менее важна роль учителя в создании мотивирующей образовательной среды. Педагог не просто передаёт знания, но и вдохновляет, показывает связь языка с реальной жизнью, помогает ученикам увидеть ценность межкультурного общения. Использование личностно-ориентированного подхода, учёт интересов и потребностей учащихся делают процесс обучения более эффективным. Например, если школьник увлекается видеоиграми, можно предложить анализировать тексты игровых сценариев или обсуждать игровые сообщества на иностранном языке. Для любителей путешествий полезно изучать язык через призму туризма: составлять маршруты, бронировать отели, общаться с виртуальными гидами.

В условиях многоязычного и мультикультурного общества особую роль играет формирование языковой толерантности — умения уважать разные языковые формы и диалекты, понимать, что нет «правильного» или «неправильного» варианта языка, а есть разные нормы и традиции. Это особенно актуально для регионов с несколькими официальными языками или сильными диалектными различиями. Обучение должно учитывать этот аспект, показывая богатство языкового разнообразия и воспитывая уважение к нему.

Значимым элементом языкового образования становится рефлексия — осознание собственных достижений, трудностей и стратегий обучения. Ведение языкового дневника, где ученик фиксирует новые слова, интересные выражения и свои впечатления от общения, помогает лучше запоминать материал и видеть прогресс. Обсуждение с одноклассниками и учителем, какие методы оказались наиболее эффективными, какие задания вызвали сложности, позволяет корректировать учебный процесс и делать его более целенаправленным.

Таким образом, современное языковое образование — это не просто заучивание правил и слов, а многогранный процесс, который затрагивает когнитивную, эмоциональную и социальную сферы личности. Оно учит не только говорить на другом языке, но и мыслить шире, видеть мир глазами других культур, сохранять свою идентичность и при этом быть открытым к диалогу. Через язык человек получает ключ к пониманию человеческой природы во всём её многообразии, учится находить общий язык с окружающими и вносить свой вклад в развитие глобального сообщества. В конечном счёте именно языковое образование помогает сформировать гармонично развитую личность XXI века — гибкую, толерантную, креативную и готовую к постоянному обучению.

Список литературы

1. Володина, Е. Н. Метаязык как педагогический феномен и его роль в языковом развитии личности в школе / Е. Н. Володина // Образование и наука. — 2015. — № 4 (123). — С. 114–130.
2. Козырев, В. А. Языковое образование и языковая личность / В. А. Козырев, В. Д. Черняк // Вестник Герценовского университета. — 2008. — № 1 (34). — С. 29–40.
3. Саяхова, Л. Г. Компетентностный подход к формированию языковой личности в лингвокультурологической концепции обучения русскому языку / Л. Г. Саяхова // Вестник Башкирского университета. — 2011. — № 1 (210). — С. 210–214.

4. Сырескина, С. В. Межкультурная коммуникация и английский язык / С. В. Сырескина, К. Н. Ермаков // Общественные институты и отношения в новых социально-экономических условиях: смена научной парадигмы : сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф., г. Ростов-на-Дону, 21 мая, 2024 г. / Рост. ин-т защиты предпринимателя ; ред: С. В. Левкин, А. Ю. Галкина. – Ростов-на-Дону, 2024. – С. 115–117.

5. Сырескина, С. В. Раннее обучение иностранному языку: плюсы и минусы / С. В. Сырескина, А. В. Оськина // Трансформация методологии педагогических и психологических исследований : сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф., г. Ульяновск, 10 марта. 2024 г. / Ульян. гос. ун-т ; ред: Н. С. Соболева, Д. Ю. Миронова. – Ульяновск, 2024. – С. 163–165.

THE INFLUENCE OF LANGUAGE EDUCATION ON PERSONAL DEVELOPMENT: FROM THE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS TO THE AWARENESS OF CULTURAL IDENTITY

*Krasnobaeva A. Yu., Syreskina S. V.
Samara, Russia, SamGAU*

Abstract. *The article explores the impact of language education on personal development, from the acquisition of communication skills to the understanding of cultural identity. It examines the role of language in shaping one's worldview, cognitive abilities, and intercultural communication. The article emphasizes the importance of a holistic approach to education for the harmonious development of individuals in a globalized world.*

Keywords: *language education; communicative competence; cultural identity; intercultural communication; cognitive development.*

УДК 811.161.1'37

КОНЦЕПТ «УВАЖЕНИЕ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА: СТРУКТУРА И АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

*Теркулова К. Б.
Нальчик, Российская Федерация, КБГУ имени Х. М. Бербекова*

Аннотация. *В статье анализируется концепт «уважение» в русской языковой картине мира: его полевая структура, метафорические модели и аксиологический потенциал. Выявлены ядерные и периферийные когнитивные признаки, специфика синонимического ряда и динамика концепта в современном дискурсе.*

Ключевые слова: *концепт; уважение; языковая картина мира; аксиология; лингвокультурология.*

Введение. Современная лингвокультурология рассматривает концепт как многомерное ментальное образование, в котором пересекаются логико-понятийные, образно-перцептивные и ценностные характеристики [1; 4]. В ряду ключевых концептов русской языковой картины мира особое место занимает «уважение» – аксиологически нагруженная единица, репрезентирующая способы восприятия другого и нормы межличностной коммуникации. Несмотря на обилие работ по этике и социологии, лингвистический статус данного концепта остаётся недостаточно прояснённым: не выявлена его полевая структура, не описана динамика сочетаемости, не эксплицированы различия между близкими лексемами (уважение, почтение, почитание). Настоящее исследование восполняет этот пробел.

Актуальность обращения к данной теме определяется как теоретической, так и прикладной значимостью: когнитивно-семантическое описание концепта «уважение» расширяет наше понимание ценностной картины мира русского народа, а полученные результаты могут быть применены в преподавании русского языка как иностранного при объяснении культурно-специфичной лексики. Кроме того, в условиях трансформации ценностных ориентаций современного российского общества лингвистическое осмысление данного концепта приобретает очевидную культурно-диагностическую ценность.

Цель работы – реконструировать содержание концепта «уважение» в русской языковой картине мира и определить его аксиологический потенциал. Для достижения цели решаются следующие задачи: 1) установить понятийные признаки концепта на материале лексикографиче-

ческих источников; 2) выявить метафорические модели, объективирующие концепт; 3) описать его ценностную иерархию; 4) охарактеризовать динамику концепта в современном дискурсе.

Материал и методы. Материалом послужили данные толковых словарей (С. И. Ожегова, Д. Н. Ушакова, В. И. Даля), Национального корпуса русского языка (НКРЯ), а также паремиологические сборники (объём выборки – 500 контекстов). Использовались методы концептуального анализа, компонентного анализа лексических значений и интерпретативного анализа контекстов.

Результаты и их обсуждение. Понятие «концепт» трактуется в современном языкознании неоднозначно. В когнитивно-лингвистической традиции (Е. С. Кубрякова, З. Д. Попова, И. А. Стернин) концепт понимается как «квант структурированного знания» [4, с. 11], отражённый в языковых формах, но не сводимый ни к одной из них. В лингвокультурологии (В. И. Карасик, С. Г. Воркачёв, Ю. С. Степанов) концепт рассматривается как «сгусток культуры в сознании человека» [3, с. 43], несущий ценностную составляющую. Опираясь на интегративный подход, мы рассматриваем концепт как многоуровневое образование, включающее понятийный, образный и ценностный компоненты, и описываем его через полевую модель: ядро образовано наиболее конвенциональными когнитивными признаками, ближняя периферия – менее частотными, но культурно значимыми, дальняя периферия – контекстуально обусловленными.

Понятийный компонент концепта. Анализ словарных дефиниций показывает, что ядро концепта «уважение» составляет признак «добровольное признание чужой значимости, заслуг, качеств». В словаре В. И. Даля уважение определяется как «честь, почет» [2, с. 456]; у С. И. Ожегова – как «почтение, основанное на признании чьих-либо достоинств» [5, с. 789]. Д. Н. Ушаков также акцентирует добровольный и осознанный характер уважительного отношения, противопоставляя его этикетному почтению без внутреннего основания.

От ближайших синонимов концепт «уважение» отличается сочетаемостной широтой: можно уважать начальника, старика, врага, закон, чужую территорию, традиции. Почтение тяготеет к иерархическим контекстам (почтение к родителям, к старшим), а пиетет фиксирует эмоционально повышенное, почти благоговейное отношение (пиетет перед гением). Характерно, что концепт «уважение» тесно связан с представлением о границах допустимого поведения. Уважать человека – значит признавать не только его достоинства, но и право на автономию, собственное мнение и личное пространство. В этой связи концепт приобретает нормативный характер: он регулирует коммуникативное взаимодействие и задаёт пределы речевого и социального воздействия на другого. Именно поэтому нарушение границ в русском языковом сознании часто интерпретируется как проявление неуважения, даже если прямой негативной оценки не выражается. Таким образом, «уважение» является гиперонимом по отношению к остальным членам данного синонимического ряда: оно нейтральнее, шире по сочетаемости и не предполагает обязательной иерархической или эмоциональной нагруженности.

На периферии концепта возникают институциональные смыслы: уважение к власти, к суду, к государственным символам. Данная зона характеризуется слабой добровольностью: уважение к институтам нередко предписывается социальными нормами, тогда как уважение к личности остаётся актом свободного выбора. Это разграничение формирует принципиальную аксиологическую оппозицию внутри концепта: уважение искреннее vs. уважение формальное.

Этимологический анализ углубляет понимание понятийного ядра: слово уважение восходит к праслав. *vaga («вес, значение»), откуда глагол важить («взвешивать, оценивать») и приставочное у-важить. Исходная образность – «придать вес, признать весомым» – непосредственно связана с ядерным когнитивным признаком «признание значимости». Сравнительно-славянский материал подтверждает эту семантику: чеш. vážit si – «ценить, уважать»; польск. ważny – «важный, значимый». Таким образом, в самой словообразовательной структуре лексемы закреплён рациональный, оценочный характер концепта.

Образный компонент концепта. Образная составляющая реконструируется через метафорические модели, выявленные в НКРЯ. Наиболее частотны четыре модели.

Первая – «уважение – это дистанция»: «держаться с уважением», «чувство дистанции», «он внушал уважение, но не близость». Здесь уважение осмысливается как вертикаль, отделяющая субъекта от объекта: уважаемый человек – тот, к кому не подходят без разрешения, чьё пространство не нарушают. Данная модель перекликается с концептуализацией власти и авторитета.

Вторая модель – «уважение – это капитал»: «заслужить уважение», «потерять уважение окружающих», «уважение – это ресурс, который копится годами». Уважение предстаёт как социальное богатство, которое «зарабатывается» реальными поступками, может «расходиться» и «обесцениваться». Данная метафора объясняет, почему потеря уважения воспринимается острее, чем его отсутствие с самого начала: потеря активирует фрейм утраты, тогда как изначальное «нулевое уважение» – нейтральный фрейм отсутствия.

Третья – «уважение – это пространство»: «входить в зону уважения», «оказаться вне уважения коллектива». Социальная группа имплицитно концептуализируется как замкнутая территория, доступ в которую открывается только тем, кто заслуживает признания. Четвёртая, менее очевидная, – «уважение – это защита»: «уважение к чужим границам предохраняет от конфликтов», «уважение работает как барьер против агрессии». Такая образность указывает на прагматическую функцию концепта: уважение не только этическая категория, но и механизм социальной самозащиты. Примечательно, что данная модель активизировалась в текстах 2010–2020-х годов – по всей видимости, в связи с дискурсом о личных границах и правах личности.

Существенную роль в репрезентации концепта «уважение» играют и речевые стратегии повседневной коммуникации. В разговорной речи уважение часто выражается не прямой номинацией, а косвенными средствами: выбором формы обращения, интонацией, соблюдением коммуникативной дистанции, отказом от речевой агрессии. Так, употребление имени-отчества, вежливых модальных конструкций («не могли бы вы», «позвольте уточнить») или смягчающих маркеров демонстрирует признание социального и личностного статуса собеседника. Следовательно, концепт «уважение» объективируется не только лексически, но и прагматически – через нормы речевого поведения и коммуникативного этикета.

Ценностный компонент концепта. Ценностная составляющая раскрывается через анализ паремий и устойчивых выражений. В пословицах «Уважение к человеку – уважение к себе», «Как ты к людям, так и люди к тебе» уважение предстаёт как симметричное отношение: его невозможно требовать насильно, оно возникает только в ответ на собственное уважительное поведение. Такая модель соотносится с принципом реципрокности, характерным для традиционных коллективистских культур.

В русской аксиологической традиции уважение тесно коррелирует с понятием достоинства. Утрата уважения окружающих нередко воспринимается как утрата социальной полноценности и символического статуса личности. Показательно, что в художественной литературе и публицистике уважение часто выступает критерием моральной оценки человека: уважения заслуживает тот, кто сохраняет верность слову, соблюдает нравственные обязательства и способен к ответственному поведению. Тем самым концепт выходит за рамки межличностной вежливости и приобретает выраженное этическое измерение.

Корпусные данные фиксируют и асимметричные контексты, где уважение связывается с властью и страхом: «Его уважали, потому что боялись» [НКРЯ, публицистика 1990-х]. Здесь обнаруживается принципиальная аксиологическая амбивалентность концепта: в нём сосуществуют «уважение снизу», основанное на признании достоинств, и «уважение из страха», основанное на власти принуждения. Данная оппозиция маркирована в русской языковой картине мира особо – ср. устойчивое выражение «не любят, но уважают», которое без труда понимается носителями языка и практически не требует контекстных пояснений.

В паремиологическом фонде ценность уважения нередко обусловлена возрастом и опытом: «Старого уважай, а молодого наставляй», «Молодой работает – старый ум даёт». Уважение к старшим концептуализируется не как право, а как долг молодого поколения, что свидетельствует о высокой ценности старшинства и жизненного опыта в традиционной русской аксиологической системе. Показательно, что данная паремиологическая модель практически отсутствует применительно к уважению, основанному на профессиональных достижениях: в пословицах профессия реже, чем возраст, выступает источником авторитета.

В современном дискурсе (2010–2020-е гг.) заметен аксиологический сдвиг: уважение всё чаще трактуется как безусловное признание прав другого («я уважаю твой выбор», «мы уважаем разные точки зрения»). Это свидетельствует о демократизации семантики концепта и о сближении его с западноевропейским дискурсом прав человека. Тем не менее традиционный пласт, связывающий уважение с иерархией и заслуженностью, продолжает функционировать параллельно – прежде всего в официально-деловой и политической речи.

Оппозиция «уважение – неуважение». Особого внимания заслуживает дихотомия «уважение – неуважение». Анализ антонимического окружения показывает, что отсутствие уважения концептуализируется через лексемы презрение, пренебрежение, высокомерие. Важно, что эти единицы не являются простыми антонимами: они вводят дополнительные смыслы – активного отторжения (презрение), пассивного игнорирования (пренебрежение) и статусного превосходства (высокомерие). Таким образом, «неуважение» – это не нейтральное отсутствие уважения, а маркированный полюс оценочной шкалы.

В русской языковой картине мира неуважение часто маркируется соматическими кодами: «смотреть свысока», «нос задирать», «поворачиваться спиной». Телесная метафорика формирует оппозицию вертикали (уважение – взгляд на одном уровне или снизу вверх) и горизонтали отчуждения (неуважение – отвёрнутое тело, избегание контакта). Данная образность восходит к архаическим ритуальным кодам, где телесная поза являлась маркером социальной иерархии: поклон как признание превосходства vs. прямая спина как выражение равенства или превосходства над другим.

В современной медиакommunikации неуважение всё чаще проявляется через стратегии публичного обесценивания: ироническое цитирование, демонстративное игнорирование, агрессивную оценочность. Особенно заметно это в цифровой среде, где коммуникативная дистанция сокращается, а нормы речевого этикета становятся менее устойчивыми. В результате формируются новые способы языковой репрезентации неуважения, связанные с сетевой культурой и анонимностью общения. Данная тенденция свидетельствует о трансформации традиционных моделей социального взаимодействия в условиях цифрового дискурса.

Сопоставительный аспект. Сопоставление с европейскими языками выявляет специфику русского концепта. В отличие от английского *respect*, который в большей степени ориентирован на соблюдение формальных правил и правовых норм, русское «уважение» включает обязательный эмоционально-нравственный компонент – сердечное расположение или, напротив, внутреннее неприятие, скрытое за внешней почтительностью. Данная амбивалентность отражается в пословице «На словах уважает, а в сердце презирает».

Для русской языковой картины мира характерно чёткое различие уважения внешнего (этикетного) и внутреннего (искреннего), тогда как в западных дискурсах это различие менее категорично. Немецкое *Respekt*, при всём структурном сходстве с русским концептом, включает более сильный правовой компонент (*Respekt vor dem Gesetz* – «уважение к закону» как гражданская обязанность) и менее выраженный – личностный, межличностный. Интересно, что в русскоязычном коммуникативном сознании уважение нередко связывается с категорией искренности. Формальное соблюдение этикетных норм без внутреннего признания достоинств собеседника может интерпретироваться как лицемерие или «показное уважение». В этом проявляется высокая значимость морально-психологического компонента концепта для русской лингвокультуры. Подобная особенность объясняет, почему в русском дискурсе особенно ценятся «уважение по-настоящему» и «человеческое отношение», тогда как исключительно внешняя корректность не всегда воспринимается как достаточное проявление уважения. Данные различия значимы для практики межкультурной коммуникации: ситуации, в которых носитель русского языка ожидает «настоящего», внутреннего уважения, а носитель английского или немецкого ограничивается его формальным выражением, нередко становятся источником коммуникативного недопонимания.

Полевая модель концепта «уважение». На основании проведённого анализа предлагается следующее описание полевой структуры концепта.

Ядро образует признак добровольного и осознанного признания ценности другого (человека, группы, института, абстрактной нормы). Данный признак является системообразующим: уважение принципиально отличается от любви или симпатии тем, что оно обусловлено реальными качествами или достижениями объекта и не может быть «незаслуженным» без ущерба для самого понятия.

Приядерную зону составляют: а) эмоциональные состояния, семантически сближающиеся с уважением (почтение, пиетет); б) социально-ролевые отношения (уважение к старшим, к учителю, к наставнику). Ближняя периферия включает институциональные смыслы (уважение к закону, к власти) и оценочные предикаты-коллокации (заслужить, завоевать, внушить, поте-

ряд, снискать). Дальняя периферия охватывает метафорические расширения (уважение к традиции, к языку, к памяти предков) и паремиологический фонд.

Описанная структура объясняет ряд важных прагматических свойств концепта. Во-первых, именно устойчивость ядерного признака «заслуженность» обуславливает невозможность «купить» уважение или предписать его законом – в отличие от почтения, которое может быть ритуализовано и институционализировано. Во-вторых, богатство ближней и дальней периферии свидетельствует о высокой концептуальной продуктивности лексемы: она легко вступает в деривационные и фразеологические отношения, что является признаком ключевого, культурно-значимого концепта.

Заключение. Концепт «уважение» в русской языковой картине мира представляет собой сложное полевое образование, интегрирующее понятийные (признание значимости, заслуженность), образные (дистанция, капитал, пространство, защита) и ценностные (симметрия / асимметрия, внешнее / внутреннее) характеристики. Его динамика демонстрирует постепенный переход от иерархических моделей (уважение – страх – власть) к моделям признания (уважение – право на инаковость), что отражает более широкие социокультурные трансформации в русскоязычном обществе.

В сопоставительном аспекте русский концепт «уважение» отличается от структурно близких английского *respect* и немецкого *Respekt* более сильной эмоционально-нравственной составляющей и чётким различием внешней и внутренней форм уважительного отношения.

Проведённый анализ подтверждает, что концепт «уважение» относится к числу базовых регулятивных концептов русской культуры. Через него репрезентируются представления о социальной иерархии, нравственной норме, допустимых формах поведения и ценности человеческой личности. Устойчивость концепта при одновременной способности адаптироваться к изменениям общественного сознания свидетельствует о его высокой культурной значимости и концептуальной продуктивности.

Полученные результаты могут быть применены в преподавании РКИ при объяснении культурно-специфичной лексики, а также в курсах лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. Перспективой исследования является сопоставительный анализ концепта «уважение» в русском и кабардинском / балкарском языках, что позволит выявить универсальные и этноспецифические черты данного концепта в смежных лингвокультурах.

Список литературы

1. Воркачёв, С. Г. Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа / С. Г. Воркачёв. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2002. – 240 с.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т. 4 / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1998. – 688 с.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
4. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ : Восток–Запад, 2007. – 314 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 04.05.2026). – Текст : электронный.

THE CONCEPT OF «RESPECT» IN THE RUSSIAN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD: STRUCTURE AND AXIOLOGICAL POTENTIAL

Terkulova K. B.

Nalchik, Russia, KBSU named after Kh. M. Berbekov

Summary. *The article examines the concept of «respect» in the Russian linguistic picture of the world: its field structure, metaphorical models and axiological potential. Core and peripheral cognitive features, the specifics of the synonymic series, and the dynamics of the concept in contemporary discourse are identified.*

Key words: *concept; respect; linguistic picture of the world; axiology; linguoculturology.*

ИДЕОНИМ КАК ОБЪЕКТ ОНОМАСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Турковская Е. В., Михновец А. Н.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. В статье уточнен статус идеонимов как периферийного разряда ономастического пространства, объединяющего под собой названия продуктов интеллектуальной, идеологической и художественной деятельности человека. Также показано, что одними из ключевых подвидов разряда «идеоним», находящихся в фокусе настоящего исследования, являются библионимы (заглавия художественных произведений) и фильмонимы (названия кинофильмов).

Ключевые слова: заголовок, идеоним, библионим, фильмоним.

В структуре любого языка особым многообразием отличаются имена собственные.

Актуальность исследования обусловлена стремительной цифровизацией общества и формированием глобального информационного пространства. Активное развитие цифровых коммуникаций не только меняет способы общения, но и порождает новые сферы человеческой деятельности, требующие номинации. Появление уникальных цифровых продуктов, виртуальных объектов и сетевых сообществ приводит к беспрецедентно быстрому пополнению ономастического пространства новыми именами собственными.

Объектом настоящего исследования является периферийный разряд онимов – идеоним, под которым объединены различные категории имен собственных, обозначающие результаты интеллектуального, идеологического или художественного творчества человека. **Цель** статьи – выявить существенную характеристику ономастической категории идеоним, библионим, фильмоним.

Материал и методы. Материалом исследования послужили заглавия 61 англоязычного художественного произведения, а также 64 кинозаголовка. Теоретическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых, в числе которых А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Ю.И. Подымова, и Е.В. Кныш, оказавшие существенное влияние как на развитие ономастических исследований в целом, так и на изучение современных типов онимов. Методологическую базу исследования составил комплекс общенаучных и специальных лингвистических методов. На теоретическом этапе проводилось изучение и критическое осмысление литературных источников по теме исследования. Эмпирическая часть базировалась на методе сплошной выборки при отборе языковых единиц. Основной анализ материала выполнялся с помощью сравнительно-сопоставительного метода в сочетании с элементами статистической обработки, что обеспечило объективность и точность описания полученных результатов.

Результаты и их обсуждение. Находясь на периферии ономастического пространства, идеонимы представляют собой автономные, но не изолированные номинативные единицы. Они подчиняются общелингвистическим законам, при этом отличаются уникальным лингвокультурным содержанием. На процесс их номинации оказывают влияние экстралингвистические факторы, так как имя дается не самому предмету, а концепту, идее, обозначенной этим именем. Именно эта связь с понятием, а не с материальным объектом, обуславливает их положение в ономастической иерархии. А. В. Суперанская, говоря об идеонимах, подчеркивает их способность становиться «известными далеко за пределами породившей их микросистемы...» [1, с. 63]. Таким образом, к ключевым признакам, отличающим периферийный разряд идеонимов от ядерных, относят: ослабление номинативно-выделительной функции, двойственную природу семантики (соотнесенность и с объектом, и с идеей), слабую структурированность и системность, изменимость и подверженность влиянию языковой моды.

Внутри самого разряда идеонимов также существует классификация, основанная на сфере человеческой деятельности. Вслед за К. В. Першиной мы выделяем следующие виды идеонимов: артионимы (названия произведений изобразительного искусства); библионимы (названия книг); фильмонимы (названия фильмов и спектаклей); мелонимы (названия музыкальных произведений); гемеронимы (названия СМИ, теле- и радиопрограмм); ойкодомонимы (названия архитектурных объектов); документонимы (названия различных документов) [2, с. 57].

Среди идеонимов особое место занимают названия произведений письменности, поскольку именно они, согласно К. В. Першиной, занимают центральное положение в идеонимном поле, являясь наиболее многочисленным и социально значимым разрядом. В лингвистике для их обозначения наиболее употребительными являются термины «заглавие» и «заголовок», при этом первое чаще используется по отношению к художественным текстам, тогда как второе чаще употребляется в связи с публицистическими текстами.

В современной ономастике заглавия текстов классифицируются как самостоятельный подвид разряда идеоним – библионим. Впервые данный термин в ономастический обиход ввела Н. В. Подольская, согласно определению которой библионим – это «название, заглавие любого письменного произведения художественного, религиозного, научного, политического и т. д.» [3, с. 16].

Специфика библионима обусловлена его двойственной природой. Эта двойственность подробно описывается в работах структуралистов и лингвистов текста. Так, к примеру, Ю. М. Лотман утверждает, что заглавие и литературное произведение «с одной стороны могут рассматриваться как два самостоятельных текста, расположенных на разных уровнях в иерархии «текст – метатекст», с другой, они могут рассматриваться как два подтекста единого текста» [4, с. 129–132]. «Заглавие является центром ономастического пространства литературного произведения. – отмечает И. Ю. Дубровкина, – Оно так или иначе соотносится с содержанием всего произведения, органически связано с идейно-тематической, жанрово-поэтической, художественно-изобразительной сторонами произведения, с позицией автора, его оценками, ассоциативно-смысловым и культурно-историческим полем, в котором создается и живет произведение» [5, с. 222].

Л. А. Николина рассматривает структурные особенности заглавия в связи с его двойственным характером. В отличие от других имен собственных, заглавие занимает промежуточное положение между словом и предложением. Оно как высказывание стремится к структуре предложения, но как номинативная единица – к именным структурам. Вследствие чего происходит конфликт формы и содержания: по своему содержанию заглавие стремится к тексту, а по форме – к слову (имени) [6, с. 38]. А. Ф. Рогалева, развивая эту мысль, отмечает, что заглавие «выполняет функцию предложения, но как название произведения, оно, несомненно, воспринимается как единица лексического уровня, соотносимая с онимом» [7, с. 36].

Многоаспектность библионима раскрывается через его функции, в отношении набора которых в научном сообществе наблюдаются разногласия. Так, например, Н. А. Фатеева предлагает разделять функции библионима на внутренние, «с позиции автора» (назывная, функция изоляции и завершения, текстообразующая), и внешние, «с позиции читателя» (репрезентативная, соединительная, функция организации читательского восприятия) [8, с. 26–37]. По мнению И. А. Арнольда, главная задача названия – привлечь внимание, заинтересовать и даже произвести впечатление на читателя (рекламная и эстетическая функции), и только во вторую очередь название выполняет информационную и пояснительную функцию [9, с. 28]. В. А. Кухаренко, отмечая прогностическую (информативную) и рекламную функции, замечает, что «массовая литература стремится к завлекательным названиям» [10, с. 8]. При этом исследователь не отрицает важность текстообразующей функции заглавия.

Библионимы отличаются не только многофункциональностью, но и содержательной наполненностью. Стремление к семантической емкости характеризуется сокращением длины заглавия, то есть лаконизмом. С грамматической точки зрения, структура заглавия может быть представлена любой частью речи: отдельной словоформой (*Atonement* «Искупление» И. Макьюэн), которые чаще всего встречаются в форме именительного падежа единственного или множественного числа; словосочетанием (*A Clockwork Orange* «Заводной апельсин» Э. Берджесс); предложением (полным и неполным): *For Whom the Bell Tolls* «По ком звонит колокол» Э. Хэмингуэй.

Как было отмечено, библионимы составляют ядро разряда идеоним. Наибольшее сходство с ними обнаруживают названия кинопроизведений (фильмонимы), которые также принадлежат к многочисленному разряду идеоним, однако обладают собственной спецификой. Она обуславливается природой кинематографа, который является сложным многоуровневым «киноязыком», сочетающим в себе аудиовизуальное и вербальное начала. Под аудиовизуальным началом понимается совокупность визуального ряда (изображение, свет, монтаж) и звукового ряда (музыка, звуковые спецэффекты, озвучивание), создающая целостный продукт. Вербальная составляющая фильмов

представлена диалогами, монологами, субтитрами, а также названием, которые обеспечивают смысловую связь между содержанием и визуальным рядом. С развитием киноиндустрии вопрос перевода кинотекста, в том числе названия фильма, стал приоритетным для многих сфер деятельности причастных к успешной локализации фильмов (лингвистика, переводоведение, маркетинг, деятельность продюсерских центров, кинокомпаний).

Термин «фильмоним» обозначает разряд имен собственных, идентифицирующих названия кинолент. Впервые этот термин был употреблен в работе Е. В. Кныш, которая полагает, что «фильмоним – это высказывание, репрезентующее ситуацию, смоделированную фильмом, ее вербально закодированный образ» [11, с. 5]. Таким образом, фильмоним не только называет фильм, но и отражает его основную идею и (или) содержание, выступая в роли вербального ключа к аудиовизуальному тексту.

Сопоставление фильмонима с библионимом позволяет выявить как общие черты, обусловленные их идеомнимической природой, так и различия, связанные со спецификой киноискусства.

Во-первых, фильмоним, как и библионим, отличается двойственностью своей природы. «С одной стороны, фильмоним – это формальный знак, который указывает на форму, содержание которой было вначале неизвестно. С другой стороны, это мотивированный знак, обладающий уникальным значением». В. А. Лукин также утверждает, что «...наиболее полно знаковый статус заголовка может быть определен только «после цельности», когда выяснены его связи со всем текстом» [12, с. 60]. Из этого следует, что фильмоним, как и заглавие художественного произведения, обретает полную семантику только в результате полного ознакомления с произведением и последующего его осмысления.

Во-вторых, общим свойством рассматриваемых онимов также является наличие у них внешнего и внутреннего контекстов. Под внешним и внутренним контекстом мы понимаем совокупность факторов, влияющих на восприятие и функционирование онима: внешний контекст включает экстралингвистические факторы (культурно-исторические особенности, время), тогда как внутренний контекст ограничен рамками самого произведения (текста, фильма). Для библионима внешний контекст – это литературная традиция времени написания, авторский подход, социально-исторические условия создания произведения, а также читательские ожидания; внутренний контекст – это сюжет, система образов, идейно-тематическое содержание. Однако для фильмонима одними из основных факторов внешнего контекста являются особенности, присущие миру киноиндустрии (связь текста с визуальным рядом; влияние рейтингов, режиссерского и актерского состава на кассовые сборы и коммерческий успех), в котором он формируется и существует, и требования кинопроката (соблюдение возрастных ограничений, оригинальность, цензура), а внутренним контекстом – сама композиция фильма, создающаяся взаимодействием вербальных и невербальных средств (видеорядов, мизансцен, музыкальных тем).

Многие исследователи отмечают функциональное сходство фильмонимов и заглавий художественных произведений. Среди основных функций фильмонимов, фигурирующих во многих исследовательских работах (Е. В. Кныш, Ю. Н. Подымова, Э. А. Лазарева, Н. А. Фролова), выделяют номинативную, коммуникативную и эстетическую функции. Кроме того, В. С. Мужев, Л. Лицонь и Э. А. Лазарева указывают на значимость рекламной, прагматической и экспрессивной функций. Несмотря на многие характеристики, сближающие заголовки художественного произведения и фильмоним, не все функции, характерные для литературного текста, в равной мере присущи фильмонимам. Так, для названия фильма несущественна разделительная функция.

Обобщая рассмотренные подходы, мы выделяем следующие функции фильмонимов:

1) номинативная – функция заглавия называть текст. Номинативная функция является универсальной и первичной функцией для всех фильмонимов. Это обусловливается их ономастической природой поскольку, прежде всего, фильмоним – это имя собственное, называющее фильм;

2) информативная или коммуникативная – функция заглавия информировать читателя о тексте. Именно в заголовке читатель черпает информацию о жанре, стиле произведения, его тематике, иногда сюжете, главных героях и т. д. Она делится на референционную (указывает на соотношение сюжета и фильмонима), информационно-прогностическую (дает возможность предугадать сюжет фильма исходя из его названия), прагматическую (эмоционально и интеллектуально воздействует на зрителя);

3) эстетическая – функция заглавия формировать эстетическое впечатление и эмоциональный отклик. Она тесно связана с прагматической функцией. Фильмоним отражает

жизненно-эстетическую позицию автора, его видение прекрасного в жизни, отношение к заданной теме заголовка. Таким образом, фильмоним выступает в качестве образного выражения, своего рода культурного знака;

4) рекламная – функция заглавия привлекать внимание читателей. Рекламная функция отвечает за формирование определенного восприятия у зрителей, удерживая внимание и усиливая чувство ожидания. Наиболее ярко особенности стилистики проявляются у фильмонимов с доминирующей рекламной функцией. Она реализуется с помощью эмоционально окрашенной лексики, художественных приемов (эпитетов, метафор, повторов и др.), фразеологизмов.

Заключение. Проведенный анализ теоретической литературы позволяет заключить, что идеоним – это разряд имен собственных, используемый для наименования продукта умственной, идеологической и художественной деятельности человека. Нахождение на периферии ономастической системы обуславливает двойственность идеонимов и ослабленную номинативно-выделительную функцию. Для системного описания исследуемого материала в работе принимается классификация идеонимов на артионимы, библионимы, фильмонимы и другие разряды в зависимости от сферы человеческой деятельности.

Под термином «библионим» в настоящей работе понимается имя художественного произведения, находящееся в позиции «перед», прямо или косвенно связанное с ним и отграничивающее одно речевое высказывание от другого. Его специфика определяется двойственной природой (слово – высказывание, имя – текст), набором функций и разнообразием семантики. Общими для всех библионимов функциями являются номинативная, информативная, эстетическая и рекламная. Представленные классификации библионимов – структурно-грамматическая, семантическая и функционально-семантическая – позволяют системно описать это комплексное языковое явление.

Фильмоним является одним из ключевых элементов восприятия кинотекста. Обладая двойственной знаковой природой и функциональным сходством с библионимом, он вместе с тем демонстрирует специфику, обусловленную особенностями кинематографа как системы. Он помогает выделить кинопроизведение из общего массива; несет в себе большую смысловую и информационную нагрузку; отвечает за формирование определенного восприятия у зрителей, удерживая их внимание; выступает посредником между автором и зрителем, отвечает за формирование эстетического впечатления и эмоционального отклика у зрителя. В этом проявляются главные функции фильмонимов – номинативная, информативная (с прагматическим компонентом), рекламная и эстетическая функции. Стремление к лаконичности главным образом отражается на структуре фильмонима, для которой, как правило, характерны односложные наименования. Рассмотренные нами классификации, основанные на структурном, семантическом и функционально-тематическом критериях, позволяют дать системную характеристику библионимам.

Теоретическая и практическая значимость настоящего исследования состоит в возможности использования результатов в образовательных целях в рамках специализированных курсов и семинаров, направленных на развитие у студентов навыков межкультурной коммуникации по вопросу языковой и культурной проблематики перевода имен собственных. Материалы статьи позволяют глубже раскрыть специфику передачи этнокультурных реалий, которые часто становятся препятствием при интерпретации заголовков. Кроме того, выводы исследования способствуют систематизации приемов ономастического перевода, помогая будущим специалистам избегать типичных ошибок в профессиональной деятельности. Полученные данные также могут быть интегрированы в процесс разработки учебных пособий и практикумов.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 20260078 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Суперанская, А.В. Теория и методика ономастических исследований / А. В. Суперанская, В. Э. Сталтмане, Н. В. Подольская, А. Х. Султанов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
2. Першина, К. В. Основы ономастики. Часть I: учебно-методическое пособие по спецкурсу «Основы ономастики» для студентов направления 45.03.01 «Филология» (профиль «Русский язык и литература») / К. В. Першина – Донецк: ДонНУ, 2018. – 68 с.
3. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Наука, 1988. – 192 с.

4. Лотман, Ю. М. О поэтах и поэзии : анализ поэтического текста. Статьи. Исследования. Заметки / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПб, 1996. – 846 с.
5. Дубровкина, И. Ю. Классификация структурных типов библионимов в английском и русском языках / И. Ю. Дубровкина // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. – 2016. – № 4. – С. 222–231.
6. Николина, Н. А. Филологический анализ текста : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. А. Николина. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
7. Рогалев, А. Ф. Имя и образ: Художественная функция имен собственных в литературных произведениях и сказках / А. Ф. Рогалев – Гомель : ОДО «Барк», 2007. – 224 с.
8. Фатеева, Н. А. Синтез целого: на пути к новой поэтике / Н. А. Фатеева. – М. : Новое лит. обозрение, 2010. – 94 с.
9. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка : учеб. пособие / И. В. Арнольд. – 3-е изд., перераб. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 376 с.
10. Кухаренко, В. А. О некоторых пред- и пост- элементах художественного текста / В. А. Кухаренко // Любовь к слову : сб. науч. ст. / под ред. И. М. Коллегаевой. – Одесса, 2018. – С. 7–21.
11. Кныш, Е. В. Лингвистический анализ наименований кинофильмов в русском языке : специальность 10.02.01 «Русский язык» : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Кныш Елена Владимировна ; Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова. – Одесса, 1992. – 19 с.
12. Лукин, В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа : учеб. пособие / В. А. Лукин. – М. : Ось-89, 1999. – 192 с.

IDEONYM IN THE FOCUS OF ONOMASTIC RESEARCH

*Turkovskaya E. V., Mikhnovets A. N.
Vitebsk, Republic of Belarus
VSU named after P. M. Masharov*

Abstract. *The article clarifies the status of ideonyms as a peripheral category of the onomastic space, encompassing the names of products of human intellectual, ideological, and artistic activity. It is also demonstrated that biblionyms (titles of literary works) and filmonyms (titles of cinematic works) are among the key subtypes of the "ideonym" category at the focus of this study.*

Keywords: *ideonym, biblionym, filmonym, work of fiction, motion picture.*

УДК 811.161.1'27'28:821.161.1-31

УНИВЕРСАЛЬНОЕ И НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЕ В ЗНАЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ЗЕЛЁНЫЙ» (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

*Филимончик Н. А.
Полоцк, Республика Беларусь
ПГУ имени Евфросинии Полоцкой*

Аннотация. *В статье анализируются фразеологические единицы с колоративным компонентом «зелёный» в русском и испанском языках, рассматривается их семантическая амбивалентность, выявляются универсальные и национально-специфические особенности в двух языках.*

Ключевые слова: *фразеологические единицы, колоратив «зелёный», русский язык, испанский язык, сопоставительный анализ, национально-культурная специфика.*

Цветовые впечатления на протяжении всей истории человечества неизменно играли важную роль в жизни людей. Это обусловлено их философским, религиозным, историческим и культурно-эстетическим осмыслением, что, в свою очередь, привело к формированию устойчивых цветовых кодов. Большинство цветообозначений возникло в языках достаточно давно, а их символическое наполнение сложилось в процессе дальнейшего развития. Во многих колоративах закреплён национально-культурный код, который отражает культуру, менталитет и этническую картину мира.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления универсальных и национально-специфических особенностей цветовой символики в разноструктурных языках.

Колоратив «зелёный» выбран для анализа не случайно: он относится к древнейшим и наиболее частотным цветообозначениям в русском и испанском языках, обладает ярко выраженной семантической амбивалентностью, а также является источником для выявления универсального и национально-специфического в идиоматике двух языков.

Контрастивный анализ фразеологии испанского и русского языков даёт возможность не только выявить определённые соответствия и совпадения, но и найти то специфическое и национальное, что присуще каждой языковой системе в её фразеологических единицах (ФЕ).

Цель – выявить фразеологические единицы с компонентом «зелёный» в русском и испанском языках, проанализировать их в *структурном, семантическом и сопоставительно-лингвокультурологическом аспектах*.

Материал и методы. Исследование проводилось на основе корпуса русских и испанских фразеологических единиц. Отбор материала осуществлялся по фразеологическим словарям русского [1] и испанского [7] языков. Таким образом, методом сплошной выборки в русском языке зафиксировано 10 ФЕ, содержащих колоратив «зелёный»; в испанском языке – 27 единиц подобного типа. Колоратив «зелёный» в выявленных ФЕ – в соответствии с семантикой, присущей фразеологизмам в принципе, – как правило, осмысливается в оценочном и/или образном ключе. Для проведения исследования использовались как общенаучные методы (наблюдение, систематизация, сопоставление), так и специальные лингвистические: метод сплошной выборки, интерпретация словарных дефиниций и лингвокультурологический анализ.

Результаты и их обсуждение. Зелёный цвет относится к числу древнейших и наиболее частотных цветообозначений, входящий в так называемое базовое ядро. В русском языке зелёный цвет – это цвет травы, листы, весны, пробуждения, начала новой жизни, приобретения опыта, плодородия, природы. «Словарь русского языка» А.П. Евгеньевой определяет зелёный как «имеющий цвет зелени, травы, листы» [3, с. 606]. Помимо прямых номинативных значений, лексема «зелёный» обладает также переносными смыслами, которые и формируют семантику фразеологических единиц с данным колоративом. Обратимся к примерам.

Неопытность:

«Молодо-зелено». Разг. По молодости лет неопытен, наивен; неискущён, несведущ. [Фирс:] Пальто на нём лёгкое... того гляди, простудится. **Эх, молодо-зелено** (Чехов. Вишнёвый сад) [1, с. 377].

Разрешение, свобода действий:

«Зелёная улица» – употребляется при указании на то, что путь для транспорта свободен, семафоры и светофоры открыты [2, с. 354];

«Давать зелёную улицу». Разг. Содействовать осуществлению чего-либо. В редакцию пришла бандероль. В ней оказалась рукопись, которая вызвала большой интерес у сотрудников редакции. Произведению **дали «зелёную улицу»** на страницы журнала (Ю. Новиков. Тетрадь из Парижа) [1, с. 163].

Спиртные напитки, пьянство, сильное опьянение:

«Зелёный змий». Прост. предосуд. Однажды дядя Витя предложил ребятам построить во дворе спортплощадку... Когда добрались до кустарника, не понравилось это почитателям **зелёного змия**. Буйно разросшийся кустарник стал надёжным пристанищем для выпивох (В. Устинов. Ребята с нашего двора) [1, с. 258];

«До зелёного змия» (напиться; разг.) – до галлюцинаций [2, с. 353];

«До зелёного змия». Устар. Экспрес. То же, что до зелена змея. Нарезался... до зелёного змия и, представьте, воображает себе, что он нисколько не пьян (А. Левитов. Ни секют, ни жнут) [1, с. 259].

Тоска, уныние:

«Зелёная тоска» (разг.) – чрезвычайная тоска [2, с. 353];

«Зелёная тоска» – скука. – Ну что, весело тебе было вчера? Он ответил с угрюмым раздражением: – **Тоска зелёная!** Я лучше удить рыбу буду (М. Горький. Мать) [3].

Выражение эмоционального состояния:

«Ёлки зелёные». Прост. Экспрес. Выражение восхищения или недоумения. – **Эх, ёлки зелёные!** Провалили дело, – сказал он. – Через нашу неорганизованность провалили. Нешто иначе упустили бы этих подлецов? (А. Адамов. Последний бизнес) [1, с. 225].

Болезнь, плохое самочувствие:

«В глазах зеленеет» – у кого-либо, кому-либо становится дурно, плохо, обычно от усталости, слабости, волнения [9, с. 202];

«В глазах зеленеет» – о состоянии дурноты от слабости, усталости. По временам меня клонил сон, в глазах зеленело, голова шла кругом [3].

Выделен пример **фразеологизма** с колоративом «зелёный», обозначающий **напиток**: например, **зеленое (зелено) вино** – водка [1, с. 98].

Азартные игры:

«Зелёный стол» – сукно, карточный, картёжный [4, с. 1032].

Деньги:

«Зелёные» (прост.). Доллары США [2, с. 353].

Таким образом, в русском языке данный колоратив отличается семантической амбивалентностью. Для исследованных ФЕ характерно как образное, так и оценочное переосмысление. С одной стороны, символика зелёного цвета связана с универсальными природными ассоциациями: зелёный цвет – цвет несозревшего плода, цвет начала пути, роста, движения вперёд. С другой – он способен передавать отрицательные смыслы: неопытность («зелёный новичок»), болезненность («зелёный цвет лица»). Кроме того, он отражает сугубо русскую национальную картину мира: ощущение зелёной тоски, которая ассоциируется с цветом болота, тины, мха, а также алкогольную тематику, связанную с едким, часто ядовитым, дурманящим напитком.

Известно, что цветовая символика имеет древнейшее происхождение и обусловлена различными экстралингвистическими факторами. Культура, географическое положение, исторические события, сложившийся политический строй и моральный уклад, несомненно, влияют на возникающие образы и ассоциации, которые закрепляются в языке в форме устойчивых сочетаний.

В испанском языке ФЕ с колоративом «зелёный» имеют следующие значения:

Критиковать, ругать:

«Ponerle verde a uno» – разругать на все корки, разделать под орех кого-либо. *Siempre que oigo hablar por ahí de los intelectuales – lo que, desgraciadamente, no se suele hacer nunca más que para ponerlos verdes –, me asalta una duda terrible...*, /J. Camba. *Millones al horno* Всякий раз, когда здесь заводят разговор об интеллигенции – как правило, к сожалению, лишь затем, чтобы *обругать её* последними словами, меня охватывает страшное подозрение...» [5, с. 698];

«Decirle botija verde; poner a uno como botija verde» Куба, Кол., Гват. – обругать последними словами, отделать на все корки кого-либо [5, с. 88];

«Decirle a uno hasta la vela verde» – *Экв., Перу* осыпать оскорблениями, обругать последними словами [5, с. 692];

«¡Por la vida de chápiro verde! / ¡voto al chápiro (verde)!» – Чёрт побери! [5, с. 702].

Быть неопытным, «зелёным»:

«Están verdes» – зелен виноград! [5, с. 698];

«Están verdes como las uvas de la zorra» – видит око, да зуб неймёт [5, с. 184];

«Más verde que lirios» – совсем зелёный, неспелый (*о плодах*) [5, с. 362].

Непристойный, пикантный:

«Viejo verde» – **молодящийся старик, ретивый не по годам; мышиный жеребчик**. *Cuanto asco le daban esos viejos verdes que iban a la casa de enfrente con muchachitas!* (F. Baez. *Tan viejo*). Какое отвращение внушали ему эти сластолюбивые старики, посещавшие с девушками дом напротив! [7, с. 703];

«Rabo verde» – **молодящийся, влюбчивый старик, мышиный жеребчик; молодящаяся старуха**. [5, с. 578];

«Chiste / cuento verde» – **непристойный анекдот**. *...todos los chistes verdes emplean palabras aparentemente sin ningún mal sentido...* (M. Denevi. *Rosaura a las 10*). ...во всех неприличных анекдотах используются слова, внешне вполне пристойные [7, с. 216].

Запоздалое действие:

«A buenas horas mangas verdes» – **дорога ложка к обеду; упустя время по малину не ходят; не по чину, не по носу табак**. *Cincuenta pesetas en flores. Si seré idiota, ¡Eh! Te prohibo, Pablo Marín, que vuelvas a cometer tonterías. Sé razonable, muchacho. A buena hora mangas verdes* (D. Medio. *Funcionario público*). Пятьдесят песет на цветы. Я с ума спятил! Эй, Пабло Марин, хватит глупостей! Будь благуразумен, мальчик. По одежке протягивай ножки [7, с. 327].

Удовольствие, наслаждение:

«Darse uno un verde» – немного развлечься, рассеяться [7, с. 698];

«Darse un verde de una cosa» – насытиться, вдоволь насладиться чем-либо [7, с. 698].

Преждевременность, торопливость:

«Dejar secar en verde» – торопить события, начать что-либо раньше времени [7, с. 698].

Бездомность, природа:

«Dormir a cortinas verdes» – спать под открытым небом, спать под кустом [7, с. 184].

Посредственность:

«Entre verde y seco» (Чили) – более или менее, средне, так себе [7, с. 698].

Крайнее раздражение:

«Irsele a uno la mula al verde» – se me fue la mula al verde. Меня довели до ручки [7, с. 428].

Хроника:

«Libro verde» – хроника; семейная хроника; частная хроника [7, с. 359].

Деньги:

«Lomo verde» – уругв. кредитка в пять песо, «зелёенькая». – *Pero pídele que te preste un lomo verde y vas a ver cómo te llora miseria (A. Gravina. Fronteras al viento).* – А попробуй попросить у него в долг зелёенькую – и он враз начнёт петь лазаря [7, с. 364].

Азартные игры:

«Tapete verde» – карточный стол. ...*el tedio que antes le empujara hacia el verde tapete, apartóle también de él (B. Pérez Galdós. Doña Perfecta)* ...скука, толкавшая его раньше к ломберному столу, теперь гнала его и отсюда [7, с. 648].

Раздражение, уничтожение, мучение:

«No dejar verde ni seco» – уничтожить полностью, разорить дотла [7, с. 698];

«Pagar las verdes y las maduras» – получить по заслугам [7, с. 698];

«Que lo apunte en el libro verde» – пиши пропало! (о безнадежном долге) [7, с. 359];

«Quemar con leña verde» – мучить, истязать, изводить, жечь на медленном огне кого-либо. – *¡Cómo no lo he de creer, si sé que mi compadre me odia con todo su corazón y que me quemaría con leña verde si pudiera! (J. López Portillo y Rojas. La Parcela).* – Как же мне этому не верить, я ведь знаю, что кум меня терпеть не может, и дай ему волю – он бы изжарил меня на медленном огне! [7, с. 356];

«Arder verde por seco» – страдать за чужие грехи, отдуваться за других [7, с. 698].

Готовность, созревание:

«Verde y sin segar» – вполне готовый, созревший [5, с. 698].

В таблице 1 представлена семантика фразеологизмов с колоративом «зелёный» в русском и испанском языках.

Таблица 1. Значения ФЕ с колоративом «зелёный» в русском и испанском языках

Семантика ЛЕФТ	Русский язык	Испанский язык
Неопытность, незрелость	+	+
Азартные игры	+	+
Деньги	+	+
Эмоциональные восклицания	+	+
Критика, ругань		+
Непристойность		+
Запоздалое действие		+
Преждевременность, торопливость		+
Бездомность		+
Посредственность		+
Крайнее раздражение		+
Уничтожение, мучение, истязание		+
Готовность, созревание		+
Спиртные напитки, пьянство	+	
Тоска, уныние	+	
Плохое самочувствие	+	
Разрешение, свобода действий	+	

Сопоставительный анализ русских и испанских фразеологизмов с колоративом «зелёный» обнаруживает совпадающие категории (неопытность, незрелость, деньги, восклицания), которые являются универсальными для обоих языков и восходят к природным ассоциациям. В то же время несовпадающие категории отражают национальную специфику. В русском языке присутствуют значения, связанные с тоской, болезнью, пристрастием к спиртным напиткам, устойчивые сочетания, присутствующие исключительно в русском языке и обусловленные своеобразием национальной культуры и истории.

Результаты исследования демонстрируют, что большинство фразеологизмов в русском языке являются субстантивными фразеологическими единицами, где колоратив «зелёный» выступает в роли определения: «зелёная тоска», «зелёный змий». Глагольные, адъективные, адвербиальные, междометные ФЕ представлены единично. В испанском языке преобладают глагольные ФЕ (*poner verde a uno, decir botija verde, quemar con leña verde, pagar las verdes y las maduras* и др.). Субстантивные представлены двусловными конструкциями, с определением, следующим за существительным. Адъективные, адвербиальные и междометные ФЕ немногочисленны.

Заключение. Таким образом, ФЕ с компонентом «зелёный» представлены в лексико-фразеологических системах как русского, так и испанского языков. Однако их продуктивность в привлечённых словарях существенно отличается. В испанском языке чаще используются глагольные предикативные обороты, а в русском преобладают атрибутивные конструкции. Колоратив «зелёный» обладает как универсальными, так и национально-специфическими семантическими характеристиками. В то же время очевидно, что для создания более полной картины в сопоставляемых языках необходимо привлечь лексикографические источники, отражающие национальные варианты испанского языка в странах Латинской Америки. В этом видится перспектива начатого исследования.

Статья подготовлена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. регистрации: 20260078 от 18.02.2026)

Список литературы

1. Федоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка : ок. 13 000 фразеологических единиц / А. И. Федоров. – 3-е изд., испр. – М. : Астрель : АСТ, 2008. – 878 с.
2. Ожегов, С. И. 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. – М. : Мир и Образование, 2019. – 1376 с.
3. Евгеньева, А. П. Малый академический словарь [Электронный ресурс] / А. П. Евгеньева. – Режим доступа: <https://rus-yaz.niv.ru/doc/small-academic-vocabulary/fc/slovar-199-30.htm#zag-18264>. – Дата доступа: 30.04.2026.
4. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М. : Цитадель, 1998. – 4098 с.
5. Испанско-русский фразеологический словарь : 30 000 фразеологических единиц / Э. И. Левинтова, Е. М. Вольф, Н. А. Мовшович, И. А. Будницкая ; под ред. Э. И. Левинтовой. – М. : Русский язык, 1985. – 1080 с.
6. Виноградов, В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В. В. Виноградов // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – С. 140–161.

UNIVERSAL AND NATIONALLY-SPECIFIC IN THE MEANING OF PHRASEOLOGY WITH THE "GREEN" COMPONENT (IN SPANISH AND RUSSIAN)

*Filimonchik N. A.
Polotsk, Republic of Belarus
VSU named after Evfrosinia Polotskaya*

Summary. The article analyzes phraseological units with the colorative component "green" in Russian and Spanish, considers their semantic ambivalence, and identifies universal and nationally specific features in the two languages.

Keywords: phraseological units, colorative "green", Russian, Spanish, comparative analysis, national-cultural specificity.

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Шапошникова С. Н., Батыгян Н. М.

Ростов-на-Дону, Российская Федерация

Южный федеральный университет, Институт филологии,
журналистики и межкультурной коммуникации

Аннотация: В статье анализируется потенциал цифровых инструментов для повышения мотивации к изучению немецкого языка в средней школе. Рассматриваются теоретические аспекты мотивации и особенности ее формирования при изучении иностранного языка. Описан педагогический эксперимент, в рамках которого в структуру уроков были интегрированы интерактивные задания, разработанные на платформе Wordwall. Для оценки динамики мотивации использовалось анкетирование. Результаты апробации показали значительный рост познавательного интереса, положительную динамику внутренней мотивации и благоприятное отношение учащихся к цифровым форматам организации учебной деятельности. Полученные данные подтверждают эффективность использования цифровых инструментов для интенсификации процесса обучения и создания устойчивой позитивной мотивации к изучению немецкого языка.

Ключевые слова: учебная мотивация, цифровые образовательные инструменты, преподавание иностранного языка, немецкий язык.

Современная школа переживает эпоху глобальной трансформации, где на смену репродуктивному обучению приходит парадигма деятельностного и лично-ориентированного подхода. В центре обновленной образовательной модели находится обучающийся, чьи индивидуальные образовательные запросы, интересы и цифровой опыт определяют специфику учебного процесса. Для современного школьника цифровая среда и мобильные гаджеты представляют собой естественное коммуникативное пространство. Использование этого потенциала в лингводидактических целях открывает перед учителем иностранного языка уникальные возможности. Цифровые инструменты становятся тем мостом, который соединяет обязательную школьную программу с реальным, живым языком, способствуя формированию устойчивой внутренней мотивации к изучению.

Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, возрастающим вниманием методики преподавания к мотивационному аспекту обучения, а с другой – недостаточной разработанностью проблемы влияния цифровых технологий на повышение учебной мотивации учащихся средней школы. Научная новизна работы определяется необходимостью систематизации механизмов и условий эффективного применения данных инструментов для решения практических задач преподавания иностранного языка.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование и практическая апробация использования цифровых инструментов (на примере платформы «Wordwall») как средства повышения учебной мотивации учащихся 6-го класса при изучении иностранного языка.

Для достижения поставленной цели была сформирована методологическая база исследования. Теоретический анализ опирался на научные труды в области методики преподавания иностранных языков и современные исследования по геймификации образования. Практическим инструментарием выступил специализированный комплекс интерактивных заданий на платформе «Wordwall», разработанный специально для уроков немецкого языка. Эмпирическим подтверждением гипотезы послужили результаты опытно-экспериментального обучения, которые позволили оценить динамику показателей учебной мотивации учащихся и доказать эффективность применения указанного цифрового инструмента для ее повышения.

Теоретический анализ исследуемой проблемы целесообразно начать с рассмотрения термина «мотивация» и его трактовки в психолого-педагогической литературе.

Понятие «мотивация», происходящее от латинского глагола *movēre* («двигать»), стало важной частью лексикона современного человека. Данное состояние можно толковать по-разному: как побуждение к действию, способность деятельно удовлетворять потребности или как психофизиологический процесс, задающий направленность действия. Из этого следует, что мотивация охватывает широкий спектр стимулов и побуждений, поэтому вывести одно полное определение термина сложно.

Суловицкая Ю.Ю. и Мадимухаметов М.Н. выделяют три определения этому понятию: это сознательное влечение к достижению цели; стремление к результату, контролирующее поведение; а также способность удовлетворять материальные и духовные потребности [8, с. 37]

Сужая термин до сферы педагогики и психологии, мы можем выделить аспекты, касающиеся желания и способности достигать результатов и ставить цели. Следовательно, мотивация с точки зрения ученика – это внутренние или внешние стимулы, определяющие его дальнейшую работоспособность. От того, насколько замотивирован ученик, зависит большая часть его прогресса в обучении.

Отечественные ученые, такие как Леонтьев А.Н. и Божович Л.И., рассматривали мотивацию как систему побуждений, определяющих деятельность, и выделяли внутренние (учебно-познавательные) и внешние (социальные) мотивы учения [4; 6]. В зарубежной психологии Гарднер Р. предложил различать интегративную мотивацию (стремление к культуре) и инструментальную (практическая польза) [10, с. 54], а Маслоу А. описал иерархию потребностей, влияющих на стремление к развитию [5, с. 2]. Согласно теории самодетерминации Деси Э. и Райана Р., внутренняя мотивация, основанная на автономии и компетентности, обеспечивает личностный рост [7]. При этом в отечественной традиции подчеркивается преобладающее влияние широких социальных мотивов, таких как одобрение окружающих [4]. Несмотря на различия в подходах, все эти теории вносят вклад в понимание сложной структуры мотивации к изучению иностранного языка.

Специфика мотивации к изучению иностранного языка как комплексного феномена требует ее рассмотрения в контексте конкретного языка. В рамках данного исследования анализ будет сфокусирован на особенностях мотивации при изучении немецкого языка.

Мотивация к изучению немецкого языка определяется его ролью как инструмента для карьеры и образования, что отличает его от английского как глобального средства общения. Она базируется на сочетании интегративного интереса к культуре и инструментальных целей (теория Р. Гарднера) [10, с. 48]. Важнейшими стимулами являются престиж немецкой культуры, качество образования в Германии и карьерные перспективы. Исследователи отмечают, что формирование интереса зависит от качества преподавания, атмосферы на уроке и предоставления ученикам возможности активно применять язык в коммуникативных ситуациях [1, с. 4].

В младшем школьном возрасте эффективность образовательного процесса обеспечивается за счет применения игровых методов и творческих заданий, в том числе в рамках внеклассной деятельности. Данный подход способствует преодолению трудностей, связанных с усвоением лексического материала, и формированию устойчивого интереса к предмету [3, с. 67].

По мере перехода к подростковому и старшему школьному возрасту, структура мотивации претерпевает изменения: на передний план выходят профессиональная значимость языка и мотивация достижения [2, с. 19]. В соответствии с этими возрастными особенностями наиболее результативными признаются коммуникативные и проектные методы обучения, предполагающие активное взаимодействие, дискуссии и выполнение творческих заданий. Ключевую роль в поддержании познавательного интереса на данном этапе играют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Именно они позволяют реализовать эти методы на практике через использование современных цифровых образовательных инструментов, которые обеспечивают вариативность форм работы и интерактивность [2; 9].

Таким образом, успешное обучение немецкому языку требует дифференцированного подхода с учетом возраста учащихся и создания мотивирующей цифровой образовательной среды, сочетающей внутренние стимулы с внешними возможностями.

В современной лингводидактике центральную позицию занимает преподаватель, выступающий как организатор мотивирующей образовательной среды, что требует учета особенностей «цифрового поколения» с его потребностью к интерактивности.

Системная интеграция компьютерных технологий становится необходимым условием, поскольку их эпизодическое использование не реализует в полной мере мотивационный потенциал. Внедрение цифровых инструментов трансформирует роль учителя в наставника, организующего аутентичную коммуникативную среду, что напрямую влияет на эффективность обучения иностранному языку.

Дидактический потенциал цифровых образовательных инструментов реализуется через их классификацию: геймифицированные платформы повышают вовлеченность; мобильные приложения обеспечивают доступность и непрерывность обучения; онлайн-курсы, как комплексные

цифровые образовательные продукты, создают структурированную среду; социальные сети в рамках учебного процесса способствуют развитию продуктивных видов речевой деятельности. Каждая группа обладает как преимуществами (мотивация, гибкость), так и недостатками (поверхностность, фрагментарность). Эффективность их применения зависит от целей обучения и контекста. Поэтому для устойчивого повышения учебной мотивации при изучении немецкого языка необходимо методически грамотное и комплексное сочетание различных цифровых ресурсов.

С целью практической апробации влияния современных цифровых образовательных инструментов на учебную мотивацию было организовано и проведено исследование на базе МБОУ «Школа № 53 им. Б.Н. Слюсаря» г. Ростова-на-Дону. Данная работа выполнялась в рамках педагогической практики. В качестве экспериментальной группы выступил 6-й класс. Опытная деятельность включала серию из трех уроков немецкого языка, в структуру которых были органично интегрированы разработанные онлайн-тесты. Для оценки динамики мотивации и отношения учащихся к новому формату обучения применялось анкетирование.

Методическим сопровождением послужил модуль «Lektion 6 “Meine Stadt”» из УМК «Wunderkinder». В качестве цифрового образовательного инструмента использовалась платформа «Wordwall» (<https://wordwall.net/>), посредством которой был разработан комплекс из трех интерактивных заданий, ориентированных на усвоение лексико-грамматического материала модуля. Данные учебные задания были реализованы в рамках аудиторной работы, а также рекомендованы для самостоятельного выполнения с целью закрепления и систематизации пройденного материала.

Первый тест был направлен на повторение лексики по теме «Город» и использовался на уроке как задание для актуализации знаний. Второе упражнение охватывало все пять типов образования множественного числа существительных и применялось в формате фронтальной работы у интерактивной доски. Третий тест, направленный на развитие навыка чтения и повторение грамматических тем «Множественное число», «Предлоги с Dativ/Akkusativ», был интегрирован в ход урока через заполнение пропусков в тексте с последующим синтаксическим анализом грамматических конструкций. По итогам апробации можно сделать вывод, что разработанные упражнения способствовали актуализации изученного лексико-грамматического материала, созданию благоприятного психологического климата в классе и повышению познавательного интереса к предмету.

С целью подтверждения наблюдений и сбора мнений учащихся на заключительном этапе исследования была применена анкета. Опросный лист состоял из четырех вопросов закрытого типа, предусматривающих выбор одного из четырех вариантов ответа. В опросе приняли участие 13 учеников 6-го класса. Вопросы были сформулированы следующим образом:

- 1) Понравилась ли тебе уроки с онлайн-заданиями и играми?
- 2) Помогли ли игровые задания лучше запомнить новые слова и грамматические правила?
- 3) Хотел(а) бы ты выполнять такие онлайн-задания на уроках немецкого языка чаще?
- 4) Хотел(а) бы ты сам(а) использовать такие игры дома, чтобы повторять слова и грамматику?

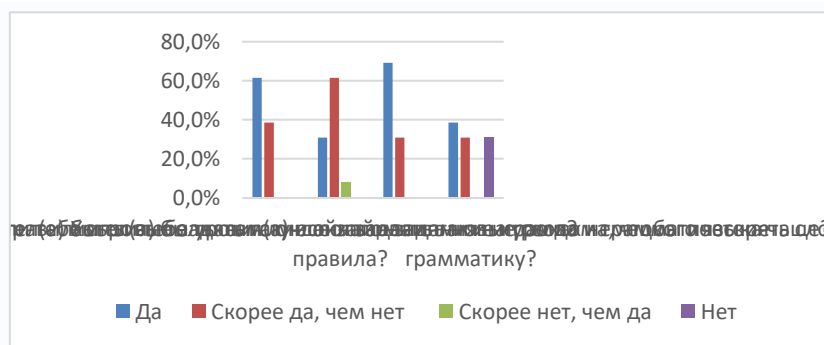


Рис. 1. Результаты опроса: влияние цифровых образовательных инструментов на учебную мотивацию

Результаты анкетирования (рис.1) подтверждают положительный отклик обучающихся на внедрение цифровых инструментов. Большинство респондентов, 8 учащихся (61,5%) положительно оценили уроки с онлайн-заданиями, а 5 учеников (38,5%) выбрали вариант «скорее да, чем нет», что в совокупности свидетельствует о полной удовлетворённости форматом (100%). В аспекте дидактической эффективности 12 участников (92,3%) отметили положительное влияние игровых заданий на запоминание материала: 4 респондента (30,8%) выбрали «да», а 8 учащихся (61,5%) – «скорее да, чем нет». Лишь один обучающийся (7,7%) выразил сомнение в эффективности данного подхода. Выраженный интерес к дальнейшей интеграции формата подтвердило желание 9 учеников (69,2%) чаще использовать подобные задания на уроках. Однако данные о самостоятельной работе демонстрируют неоднозначную картину: 5 учащихся (38,5%) выразили готовность использовать игры для повторения материала, 4 ученика (30,8%) отметили вариант «скорее да, чем нет», а еще 4 респондента (30,8%) пока не готовы использовать инструмент дома. Это позволяет сделать вывод о необходимости дополнительной методической поддержки и адаптации заданий для повышения мотивации к внеаудиторной деятельности.

Итого опроса демонстрируют высокий уровень одобрения и эффективности использования онлайн-игр и заданий на уроках немецкого языка. Большинство учащихся заинтересованы в дальнейшем применении данного формата как в классе, так и дома. Полученные данные могут служить основанием для дальнейшего внедрения цифровых образовательных инструментов в процесс обучения иностранным языкам.

Вместе с тем внедрение цифрового инструмента «Wordwall» в учебный процесс было сопряжено с рядом объективных трудностей. К ним относятся недостаточная оснащённость школ компьютерной техникой и редкое использование онлайн-инструментов в рамках традиционной педагогики, что усиливает их новизну для учащихся. Проведение исследования было ограничено техническими возможностями кабинета (отсутствие индивидуальных компьютеров, запрет на использование мобильных телефонов), однако имеющегося оборудования (компьютер, интерактивная доска) оказалось достаточно. Несмотря на эти ограничения, исследование подтвердило эффективность применения цифровых образовательных инструментов для повышения мотивации и улучшения усвоения материала.

Педагогу при внедрении цифровых инструментов необходимо учитывать следующие аспекты:

- соответствие выбранных инструментов возрастным и психологическим особенностям учащихся;
- сочетание цифровых и традиционных методов обучения для поддержания баланса между новизной и системностью;
- обеспечение технической доступности и простоты использования ресурсов;
- регулярный сбор обратной связи от учеников для корректировки образовательного процесса.

Таким образом, цифровые образовательные инструменты становятся эффективным средством повышения мотивации к изучению иностранного языка, если их применение строится с учётом возрастных особенностей, интересов учащихся и педагогических задач.

Список литературы

1. Абальмасова, Е. А. Повышение у школьников мотивации к изучению немецкого языка как второго иностранного / Е. А. Абальмасова, Е. В. Регель, М. В. Черноусова // Современная информационно-образовательная среда: психологический и педагогический взгляд: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Калуга, 14 декабря 2020 г.). Стерлитамак: АМИ, 2020. – С. 3-4.
2. Арабаджи, А. А. Педагогические условия развития мотивации у старшеклассников средствами информационно-коммуникационных технологий / А. А. Арабаджи // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 4. – С. 16-24.
3. Балыбердина, Н. С. Лексические игры как способ повышения мотивации к изучению немецкого языка младших школьников / Н. С. Балыбердина // Образовательный альманах. – 2019 – №7 (21). – С. 67–69.
4. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд-во «Ин-т практич. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997 – 351 с.
5. Зарубина, Е. В. Основные теории мотивации / Е. В. Зарубина, Л. Н. Петрова // АОН. – 2016 – №4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-teorii-motivatsii>. - Дата доступа: 02.03.2026.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

7. Райан, Р. М. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие / Р. М. Райан, Э. Л. Деси // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. – 2003. – № 3-1. – С. 97-111.

8. Суровицкая, Ю. Ю. Понятие о мотивации в психологии / Ю. Ю. Суровицкая, М. Н. Мадимухаметов // Наука и реальность. – 2023. – № 1(13). – С. 36-40.

9. Швалова, Г. В. Формирование мотивации студентов технического вуза при изучении профессионального иностранного языка / Г. В. Швалова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2012. – № 11. – С. 46-51.

10. Gardner, R. C. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation / R. C. Gardner. – London: Edward Arnold, 1985. – 205 pp.

DIGITAL EDUCATIONAL TOOLS AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION FOR GERMAN LANGUAGE LEARNING AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Batygian N. M., Shaposhnikova S. N.

Rostov-on-Don, Russia,

Southern federal university, Institute of philology, journalism and cross-cultural communication

Summary. The article analyzes the potential of digital tools for enhancing motivation to study the German language in secondary school. The theoretical aspects of motivation and the specifics of its formation in the context of foreign language acquisition are examined. The central part of the work is a description of a pedagogical experiment, within which interactive tasks developed on the Wordwall platform were integrated into the structure of German language lessons. To assess the dynamics of motivation, a questionnaire survey was conducted. The results of the approbation demonstrated a significant increase in cognitive interest, a positive dynamic of intrinsic motivation, and a favorable attitude of students towards digital formats of educational activity organization. The obtained data confirm the effectiveness of using such tools for intensifying the learning process and creating sustainable positive motivation for studying the German language.

Key words: educational motivation, digital educational tools, foreign language teaching, German language.

УДК 811.161.3'367.322

НАМІНАТЫЎНЫЯ СКАЗЫ ЯК ДАМІНАНТА РУБЛЕНАЙ ПРОЗЫ (НА МАТЭРЫЯЛЕ СУЧАСНАЙ МАСТАЦКАЙ ЛІТАРАТУРЫ)

Шаршнёва В. М.

Магілёў, Рэспубліка Беларусь

МДУ імя А. А. Куляшова

Анацыя. У артыкуле адзначаюцца і характарызуюцца наступныя найбольш тыповыя стылістычныя функцыі дамінантага выкарыстання намінатыўных сказаў: максімальная сцісласць выказвання, спыненне або запавольванне часу, візуальная дыскрэтнасць, дэталёвая намінацыя. Ілюстрацыйна пацвярджаецца, што дамінанты намінатыўных сказаў непасрэдна ўплываюць на асэнсаванне падтэксту, наладжванне рэтраспекцыйна-праспекцыйных сувязей а таксама на фарміраванне індывідуальнага аўтарскага стылю.

Ключавыя словы: намінатыўны сказ, рубленая проза, мастацкі тэкст, індывідуальны аўтарскі стыль (ідэястыль), сінтаксічны, стылістычны.

Уводзіны. Паступовы пераход ад сінтагматычнай да парадыгматычнай прозы адбываецца пад уздзеяннем разнастайных экстралінгвістычных і інтралінгвістычных фактараў. Лінгвісты пачынаюць называць і характарызаваць ўласціваю ўжо для пачатку XX стагоддзя так званую расчлянёную прозу, вызначальнай дамінантай якой выступае тып выкарыстанага сказа. Прычым тып сказа становіцца дамінантай індывідуальнага аўтарскага стылю, па-першае, у тым выпадку, калі ён рэгулярна выкарыстоўваецца аўтарам, становіцца яго характэрнай рысай, а па-другое, калі аўтар замацоўвае за ім пэўныя сэнсы, пэўныя эмацыянальна-экспрэсіўныя адценні. Выбар тыпу сказа цесна звязаны з іншымі аспектамі ідэястылю, такімі, як лексіка, сінтаксіс, рытм, тропы, і можа ўплываць на ўспрыняцце тэксту чытачом. У якасці сінтаксічнай дамінанты тып сказа вызначае яго асноўную камунікатыўную функцыю, якая з'яўляецца асноўнай, паколькі забяспечвае магчымасць маўленчых зносін і ўзаемадзеяння паміж людзьмі, а таксама перадачу

інфармацыі ў розных формах і мэтах. Выбар пэўнага тыпу сказа цалкам абумоўлены аўтарскай інтэнцыяй, зместам і ідэяй твора. Сінтаксічная структура сказа, са свайго боку, падпарадкавана гэтай задачы і рэалізуецца ў адпаведнасці з выбраным тыпам.

Мэта артыкула – абгрунтаванне намінацыйных сказаў як дамінантных адзінак рубленай прозы і апісанне іх стылістычных функцый, якія ўплываюць на фарміраванне індывідуальнага аўтарскага стылю.

У апошні час у сінтаксісе мастацкай прозы ўсё часцей назіраецца тэндэнцыя да аналітызму, якая праяўляецца, як лічыць Г. М. Акімава, у драбленні выказванняў, “аслабленні сінтаксічных сувязей, скарачэнні і спрощанні сінтаксічных канструкцый” [1, с. 13]. Сутнасць актуалізацыйнай (так званай “рубленай”) прозы заключаецца ў акцэнтацыі ўвагі на эстэтычнай функцыі мовы і дае ключ да ўспрыняцця і асэнсавання цэлай сістэмы сінтаксічных сродкаў і стылістычных фігур. Н. Д. Аруцёнава называе рублены сінтаксіс дамінантай мастацкай прозы, надзвычай выразным эмацыйным сродкам, паколькі ён ўплывае на тое, што “іерархічна арганізаваны ланцужок распадаецца на сегменты, якія валодаюць завершанай інтанацыяй, што ператварае кожны з іх у самастойнае і нібы раўнапраўнае выказванне. Сінтагматычная падпарадкаванасць вылучанага элемента нейтралізуецца яго інтанацыйнай незалежнасцю. Адбываецца дэзынтэграцыя сказа” [2, с. 190].

Варта пагадзіцца з Г. А. Чуруксаевай, якая сцвярджае, што функцыяналізм сучаснай лінгвістыкі дыктуе неабходнасць разгляду кожнай моўнай/маўленчай з’явы ў камунікатыўна-дзеясным, у тым ліку ў прагматычным, аспекце. Пры гэтым прыярытэт аддаецца тым фактам мовы, у якіх ступень уздзеяння на аўдыторыю/адрасата вышэйшая за іншыя, паколькі істотнай характарыстыкай сучаснага працэсу зносін становіцца яго эфектыўнасць [3]. У гэтых адносінах навукоўца прапануе звярнуць увагу на такія з’явы экспрэсіўнага сінтаксісу (а таксама тэорыі элакуцыі і стылістыкі), як рублены стыль, рубленая проза і рубленыя канструкцыі, якія <...> у стане не толькі прыцягнуць увагу аўдыторыі/адрасата, але таксама забяспечыць запамінанне і пазнаванне тэксту і, адпаведна, яго аўтара ў далейшым [3]. Як адзначае Г. А. Чуруксаева, “акцэнты расстаўляюцца як на моўную (маўленчую) камунікатыўную тканіну, так і на тканіну экстралінгвістычных, у прыватнасці псіхалінгвістычных, узаемадзеянняў. З гэтых пазіцый звяртае на сябе асаблівую ўвагу такая з’ява, як сегментаванне – раздзяленне ў думцы і слове, якое адбываецца ў пунктах з максімальнай колькасцю фразавых і міжфразавых сувязей сінтаксічнага ланцуга” [3, с. 3].

Так, Н. С. Валгіна адзначае: “На змену адзінаму разгорнутаму выказванню з бесперапыннасцю і паслядоўнасцю сінтаксічнай сувязі, з вербальна выражанымі падпарадкавальнымі адносінамі прыходзіць тып выказвання расчлянёны, без ярка (славесна) выражанай сінтаксічнай сувязі, з парушэннем і перарываннем сінтаксічнага ланцужка” [4, с. 186]. Расчлянёны тып прозы ўсё часцей і паслядоўней пачынаюць называць “рубленым” [1], [2], [4], [3], сцвярджаючы адметнасць яго стылістычнага значэння.

Адзначаючы ўслед за лінгвістамі дзеючую ў мастацкай літаратуры тэндэнцыю да сегментавання, мы засяроджваем увагу на найбольш яркае ўвасабленне гэтай тэндэнцыі – рубленую прозу і разнавіднасці структурна-граматычных адзінак, якія ўтвараюць яе. Сегментаванне, часта матываванае ўплывам вуснага маўлення і абумоўленае перадтэкстам, дапамагае не толькі эфектыўна і прагматычна значна аформіць мастацкі тэкст, але і ўздзейнічаць на адрасата з тым, каб прыцягнуць яго ўвагу да тэксту і ўтрымліваць гэтую ўвагу на працягу чытання ўсяго твора; забяспечыць доўгачасовае запамінанне патрэбнай інфармацыі і вобразу аўтара за кошт незвычайнага, нестандартнага афармлення тэксту; выпрацаваць індывідуальна-аўтарскі стыль.

Актуальнасць артыкула непасрэдна звязана з тым, што ў мове мастацкай літаратуры ўзрастае роля намінацыйнага сродкаў мастацкай камунікацыі. Намінатываныя сказы з’яўляюцца фундаментам актуалізацыйнай прозы, паколькі ствараюць графічнасць і абрывістасць мастацкага твора, прымаюць удзел у экспрэсіўным драбленні тэксту, уплываючы на актуалізацыю знешняй формы і рэалізацыю праз яе імпліцытнага зместу. Структурная адасобленасць намінацыйных сказаў стварае эфект разрозненых, фрагментарных уражанняў, якія складаюцца ў карціну зрокавых і слыхавых адчуванняў. Дзяленне на самастойныя адрэзкі ўзмацняе логіка-сэнсавы змест. Такая фрагментарнасць дазваляе зрабіць характэрны для рубленай прозы акцэнт на асобных дэталях. У выніку раздробленасці сказа, разарванасці сінтаксічных сувязяў адбываецца лагічная пераакцэнтацыя.

Тэарэтычныя абгрунтаванні робяцца на фактычным матэрыяле сучаснай беларускай мастацкай літаратуры і напрамую звязаны з антрапацэнтрычнай накіраванасцю філалагічных даследаванняў апошніх гадоў.

Галоўным *метадам* з’яўляецца апісальна-аналітычны, заснаваны на індуктыўна-дэдуктыўным падыходзе, пры якім аналіз фактаў выкарыстання намінаўных сказаў у мастацка-празаічным тэксце выяўляе іх прагматычны патэнцыял. Таксама выкарыстоўваюцца: семантыка-стылістычны метад, які прадугледжвае вызначэнне стылістычнай маркіроўкі абзаца, гэта значыць наяўнасць адзнакі, экспрэсіі, стылістычнай афарбоўкі; метад лінгвістычнага аналізу, які прадугледжвае выяўленне сістэмы стылістычных прыёмаў сегментавання сінтаксічных адзінак мастацкага тэксту; камунікатыўна-прагматычны метад, арыентаваны на раскрыццё аўтарскіх намераў шляхам аналізу імпліцытнага зместу сегментавання.

Асноўная частка. Дамінанта структурна-семантычных тыпаў простых сказаў адносіцца да галоўнага, найбольш тыповага спосабу выказвання сэнсу ў сказах, які вызначаюцца як іх структурай (сінтаксічнай арганізацыяй), так і семантыкай (значэннем). У індывідуальным аўтарскім маўленні заўважаецца схільнасць да пэўных структурна-семантычных мадэляў (аднасастаўных ці двухсастаўных, простых няўскладненых і простых ускладненых, поўных і няпоўных сказаў), якія найбольш часта выкарыстоўваюцца для выражэння розных камунікатыўных намераў. Пераважае выкарыстанне аднасастаўных сказаў спрыяе стварэнню ўнікальнага стылю, які характарызуецца спісласцю, стрыманасцю і дакладнасцю выражэння. Такі падыход дазваляе чытачу лёгка ўспрымаць ідэі аўтара і засяродзіцца на змесце, не адцягваючы ўвагу на ўспрыманне і асэнсаванне складаных канструкцый.

У экспрэсіўнай сегментацыі тэксту актыўны ўдзел прымаюць намінаўныя сказы. У лінгвістыцы склалася разуменне намінаўнага сказа як асаблівага тыпу камунікатыўнай структуры, у якой знаходзяць адначасовае выражэнне суб’ект і прэдыкат камунікацыі. Намінаўныя сказы не маюць граматычных паказчыкаў значэнняў рэальнасці, але іх суаднесенасць з рэальнасцю падразумявае ў першую чаргу рэальнасць апісваемага. Як адзначаюць даследчыкі, менавіта намінаўным адводзіцца “асобая роля ў актуалізацыі аўтарскага бачання свету” [5, с. 60].

Традыцыйны сінтаксіс вывучае сказ з пункту гледжання яго лексічных і граматычных асаблівасцей. Але для даследавання намінаўных сказаў метадаў канструктыўнага сінтаксісу недастаткова. Гутарковае маўленне ўсё больш і больш уплывае на сінтаксіс мовы мастацкай літаратуры: адбываецца скарачэнне сінтаксічных канструкцый і расчлененне сінтаксічных ланцужкоў, скарачаецца даўжыня сказаў. Намінаўныя сказы маюць значны эмацыянальна-экспрэсіўны патэнцыял, паколькі ў цэнтры выказвання часцей за ўсё знаходзіцца не столькі пэўнае найменне або паведамленне аб існаванні прадмета рэчаіснасці або пачуцця, а выражэнне эмоцый або ацэнкі. Галоўная камунікатыўная мэта намінаўнага – гэта пераход эмоцый з унутранага ў знешні стан, іх акцэнтаванне і актуалізацыя. Іх спісласць уплывае не толькі на рытмічную арганізацыю мастацкага тэксту, але і на стылістычны ўласцівасці цэлага тэксту, у сувязі з чым узмацняецца іх асэнсаванне як сродкаў моўнай камунікацыі. Дамінантнае выкарыстанне намінаўных сказаў непасрэдна звязана з той роляй, якую адводзіць для іх кожны асобны аўтар пры адлюстраванні мастацкай рэчаіснасці, а таксама з тымі мэтамі, якія ён ставіць перад сабой. З найбольш тыповых стылістычных функцый дамінантага выкарыстання намінаўных сказаў варта адзначыць наступныя:

максімальная спісласць выказвання, накіраваная на стварэнне гранічнай канцэнтрацыі падзей, абуджэнне чытацкага ўяўлення, актуалізацыю перадтэксту, асэнсаванне імпліцытнай інфармацыі. Кожнае слова становіцца насычаным, важкім, самадастатковым:

Kavine...

Мора...

Андрэ...

Інгрыда...

Нарэшце, гэты раман Андрэ (М. Прохар “Паўночнае лета”);

Такім чынам, я – назіральнік. *Ціхі амерыканец. Чалавек, якога няма. Пісьменнік, які піша невядома для каго. Кінакамера. Голас. Люстэрка ў пыльным калідоры жыцця. Альбо проста стомлены чалавек, які не расчараваўся ў жыцці, не, але для якога жыццё на імгненне замерла ў цяперашнім. І я жыў у ім* (М. Прохар “Восень у Вільнюсе”);

Вечар. Голад. Холад. Пусты прыпынак... (В. Доўнар “Чароўная сіла... дастатку”);

спыненне (або запавольванне) часу, што ўплывае на ўзмацненне эфекту запаволенага кадра, пераўтвараючы мастацкі фрагмент у серыю статычных, але магутных вобразаў:

Вясна. Восень. Лета.

Паўночнае лета... (М. Прохар “Паўночнае лета”);

Секунда, другая, трэцяя...

Што ж, як у дзяцінстве – на лік тры.

І я адкрыла вочы (М. Прохар “Восень у Вільнюсе”);

Вясна 2011.

Сакавік – красці няма чаго.

Красавік – бульбу садзіць нават той, хто яе не садзіў ніколі.

Май – крадуць (В. Доўнар “Весткі з палёў”);

візуальная дыскрэтнасць, арыентаваная на актуалізацыю асобных прадметаў рэчаіснасці, абстрактных паняццяў, на стварэнне “рванага”, фрагментарнага рытму тэксту, калі аўтар апісвае сітуацыю праз пералічэнне асобных дэталяў. Намінатывы вырываюць прадмет або паняцце з кантэксту, робячы іх абсалютнымі:

<...> А деревья... *А деревья – это целая симфония... Большие и совсем крошечные, одинокие и стоящие живописными группками... Леса, рощи, пуши, дубравы... А ещё луга и косогоры, травы, цветы... Пронизанные солнцем паутины, капельки росы на лепестках, пушистые бутоны на изящно выгнутых ножках... А звуки... А запахи...* (Л. Богданова “Пасьянс обыкновенного несчастья”);

Яны пайшлі далей па вуліцы – да прыпынку бела-чырвоных тралейбусаў. Яна ўсміхалася яму. І я зразумеў: яна ўсё яшчэ кахае яго.

Яго, няшчаснага... што гэта? Комплекс пакут? Адкупленне віны? Нянавісць да спакою і шчасця? Пошук прыгод? Выпрабаванне лёсу? (М. Прохар “Восень у Вільнюсе”);

Я паглядзела туды. Гара Ведзьмаў, ружы, Андрэ... (М. Прохар “Паўночнае лета”);

У тралейбусе тварам у салон мужчынка сядзіць. З разгорнутай газетай: апошнюю старонку чытае. А на першай – каравул... Літары – з арышын, ды яркія, чырвоныя: “Маці хацела прадаць малодшага сына”.

Сенсацыя? Так. Навіна? Бясспрэчна... (В. Доўнар “Навіна”);

Старая аллея золотых клёнов... Заросший тростником пруд... Таинственная беседка у обрыва...

Рига, полная свежей соломы... Скрытая от любопытных глаз скамейка в парке... (Л. Богданова “С традициями пора завязывать”);

актуалізацыя статыкі як дзеяння: у актуалізацыйнай прозе адсутнасць дзеяслова зусім не абазначае адсутнасць руху. Наадварот, намінатывныя сказы ўспрымаюцца як надзвычай здольныя для адлюстравання дынамічнай зменлівасці падзей або пейзажаў:

Усё проста. І яшчэ званкі. Мужчыны. Жанчыны. Усе вельмі ўпэўненыя ў сабе (М. Прохар “Паўночнае лета”);

Гарады і гісторыі... гісторыі і гарады... гісторыя гарадоў у гісторыі майго жыцця, гісторыі людзей і мая гісторыя ў гісторыі гарадоў (М. Прохар “Восень у Вільнюсе”);

Лёжа без сна до глубокой ночи, Шура представляла жизнь семьи в будущем. Она – знаменитая писательница с мировым именем. Блеск софитов... Фотографии на первых полосах газет... Груды писем от восторженных читателей... Вилла на берегу моря... В раскрытых окнах паруса занавесей... Белоснежный мрамор лестниц... Пальмы в кадках... Яхта у пирса... Её дочь, мама, бабушка в шикарных одеждах и драгоценностях... Солидные, обаятельные, определённо влюблённые, определённо в каждую из них мужчины рядом... Море улыбок... цветов... света... Океан любви... Вселенная счастья...

◇

А вилла... а яхта... а влюблённые мужчины... Что ж, если верить в дар предвидения (а верить так хотелось!), то всё это обязательно случится в её жизни! И каким-то образом будет связано с её увлечением. Надо набраться терпения и работать, работать, работать... (Л. Богданова “С традициями пора завязывать”);

дэталёвая намінацыя (або семантычнае разгортванне), калі серыя намінатываў факусіруецца на адным прадмеце (сітуацыі, асобе). Аўтар пералічвае асобныя дэталі прадмета (сітуацыі, асобы), надаючы кожнай з іх эмацыянальнае адценне і тым самым пераўтвараючы гэты прадмет у дамінанту прасторы, у пэўны сімвал. Чытач на ўзроўні падсвядомасці разумее:

калі пісьменнік столькі ўвагі надае аднаму прадмету, значыць у ім заключаны сэнс для разумення як мікра-, так і макратэксту:

В центре островка был НАКРЫТ СТОЛ. Белая скатерть, тонкое стекло сверкающих на солнце бокалов, яркие оттенки роз... (Л. Богданова “Пасьянс обыкновенного несчастья”);

Время остановилось. Всё остальное вдруг потеряло всякую ценность и всякий смысл. Только ОН. Только ТИМУР. Т-И-М-У-Р (Л. Богданова “Пасьянс обыкновенного несчастья”);

Ра-монак. Ра-мон. Адзінокае сонца! (А. Федарэнка “Рамонак”).

Мітусня... Вечная чалавечая мітусня... У мітусні я страціў палову свайго жыцця. Што набыў, прыдбаў?... Нічога, адна мітусня (В. Супрунчук “Цвіў сіні бэз”);

Я імчуся ў мітусні і не ведаю, дзе мой прытынак, дзе знайду свой спакой. Мітусня, мітусня... (В. Супрунчук “Цвіў сіні бэз”).

Кожны намінацыў уплывае на эмацыянальнае вылучэнне прадмета, надаючы яму вагу, пераўтвараючы яго ў дамінанту мастацкай прасторы. Прадмет набывае значэнне важкасці, істотнасці, становіцца пэўным ключом да асэнсавання вобразнай рэчаіснасці.

Заклучэнне. У якасці найбольш тыповых стылістычных функцый дамінантнага выкарыстання намінацыўных сказаў неабходна назваць наступныя: максімальная сцісласць выказвання, спыненне або запавольванне часу, візуальная дыскрэтнасць, дэталёвая намінацыя. Дамінанты намінацыўных сказаў непасрэдна ўплываюць на асэнсаванне падтэксту, наладжванне рэтраспекцыйна-праспекцыйных сувязей а таксама на фарміраванне індывідуальнага аўтарскага стылю. Так, Л. Багданова максімальна скарачае мастацкае паведамленне, перадаючы пры дапамозе намінацыў урыўкі ўласных мар персанажаў, іх асобныя ўяўленні, успаміны, актуалізуючы самыя значныя эпізоды; В. Доўнар арганічна дынамізуе лакальна-тэмпаральную інфармацыю, эфатычна вылучаючы пэўную частку маўлення; М. Прохар асацыятыўна аб'ядноўвае прадметна-прасторавыя паняцці з адпаведным аўтарскім інтэнцыям настроем смутку, суму, горычы расставання, пакут, сумнення, супярэчнасцей; В. Супрунчук семантычна разгортвае выкарыстаны намінацыў, паказваючы яго з розных бакоў і адначасова спалучаючы гэтыя разрозненныя ўласцівасці, элементы апісанняў, характарыстыкі і інш.

Намінацыўныя сказы выконваюць важную ролю ў структуры і семантыцы мастацкага тэксту. Вобразнасць, яркасць, выразнасць, сцісласць і дакладнасць пры мінімальным выкарыстанні моўных сродкаў – іх асноўнае мастацкае прызначэнне. Называючы прадметы і з'явы, канстатууючы іх наяўнасць, паказваючы месца, час, стан героя і інш., намінацыўныя сказы адразу ж уводзяць чытача ў атмасферу мастацкага твора, спрыяюць імкліваму развіццю сюжэту.

Спіс літаратуры

1. Акимов, Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка / Г. Н. Акимов. – М.: Высш. шк., 1990. – 168 с.
2. Арутюнова, Н. Д. О синтаксических типах прозы / Н. Д. Арутюнова // Общее и романское языкознание. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1972. – С. 189–200.
3. Чуруксаева, А. А. Рубленая проза: опыт системного исследования : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / А. А. Чуруксаева ; – Абакан, 2009. – 22 с.
4. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке : уч. Пособие для студентов вузов / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2001. – 304 с.
5. Лебедев, А. А. Поэтический синтаксис П. А. Вяземского : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / А. А. Лебедев. – Петрозаводск, 2016. – 236 с.

NOMINATIVE SENTENCES AS A DOMINANT FEATURE OF CHOPPED PROSE (BASED ON CONTEMPORARY FICTION)

Sharshniova V. M.
Mogilev, Republic of Belarus
MSU named after A. A. Kuleshov

Summary. This article identifies and characterizes the following most typical stylistic functions of the dominant use of nominative sentences: maximum brevity of expression, pause or slowing of time, visual discreteness, and detailed nomination. It is shown that the dominant features of nominative sentences directly influence the understanding of subtext, the establishment of retrospective-prospective connections, and the development of an individual author's style.

Keywords: nominative sentence, fragmented prose, literary text, individual author's style (idiostyle), syntactic, stylistic.

Шишмарева Т. Е., Дюндик Ю. Б.
Иркутск, Российская Федерация
ФГБОУ ВПО ИГУ

Аннотация. Перевод с вэньяня сложен из-за расхождения стабильной иероглифической формы и динамики языка. В статье систематизированы трудности перевода классического текста «Эрья» и предложена стратегия их преодоления через диахронический перевод (опора на комментарии разных эпох).

Ключевые слова: диахронический перевод, переводческая стратегия, «Эрья», вэньянь.

Перевод идеографического текста на вэньяне до сих пор остаётся одной из самых сложных задач в восточной филологии и переводоведении. Относительная стабильность иероглифической формы вступает в противоречие с внутренней динамикой языка. Один и тот же знак может фиксировать разные этапы эволюции языковой системы, оставаясь формально тождественным самому себе. Из этого противоречия вырастает проблема адекватной и связной интерпретации классических памятников. В случае с «Эрья» вопрос переводческой стратегии ставится несколько иначе, в отличие от других классических источников, поскольку это не просто классический описательный текст.

Актуальность работы определяется двумя обстоятельствами. Во-первых, важно уточнить границы между лингвистическими и экстралингвистическими факторами при переводе классического китайского текста. Во-вторых, существует практический запрос, а именно: нужна основа для более точного перевода памятников, аналогичных словарю «Эрья».

Цель статьи заключается в систематизации главных трудностей перевода словаря «Эрья» и предложить стратегию их преодоления на основе техники диахронического перевода. **Материалом исследования** послужил первый китайский словарь «Эрья» (爾雅), а именно фрагменты из глав «Ши гу» (釋詁), «Ши янь» (釋言), «Ши сюнь» (釋訓), «Ши цао» (釋草) и других в нашем переводе. При подготовке перевода мы учитывали также современные комментированные издания, в частности «Эрья ичжу» Ху Цигуана и Фан Хуанхя [6].

Методологическая база включает несколько элементов. Это метод диахронического перевода, то есть перевод через обращение к комментариям поздних эпох (от ханьских до цинских филологов). В основе подхода лежит понимание текста как «неоднородно зашифрованного» [1, с. 143]. Важно также использование историко-филологическое исследования с привлечением терминов традиционной китайской герменевтики сюньгусюэ (訓詁學). Важным примером такого подхода служит работа Дуань Юйцай «Гувэнь Шаншу као», где автор критически разбирает древнюю версию канона [3]. И наконец, сравнительный комментарий, то есть сопоставление интерпретаций разных школ и эпох [4].

Возможность адекватно и связно интерпретировать классический текст ставит перед исследователем комплекс специфических задач. Эти задачи, как выясняется, связаны с факторами двух родов – лингвистическими и экстралингвистическими.

К числу базовых экстралингвистических факторов, определяющих сложность перевода «Эрья» и аналогичных текстов, относятся три группы явлений.

Первая группа. Представления о культурно-историческом фоне. Перевод требует не просто подбора лексических эквивалентов, а реконструкции системных представлений о древнекитайских верованиях, ритуалах, административном устройстве, природно-сезонных маркерах. Без этих знаний любая статья «Эрья» становится либо непонятной, либо интерпретируется поверхностно.

В главе «Ши тянь» (釋天, «Истолкование небес») объясняются такие понятия, как «благодатный дождь» *лицюань* (醴泉) и «благодатный ветер» *цзинфэн* (景風). Что это, просто погодные явления? Нет. Это знамения, отсылающие к мифоритуальным представлениям о гармонии между Небом и Землёй, которая наступает, когда правитель следует правильному пути. В той же главе перечисляются жертвоприношения в зависимости от сезона: весенние называются *цы* (祠), летние – *юэ* (禴), осенние – *чан* (嘗), зимние – *чжэн* (蒸). Если перевести все четыре знака просто как «жертвоприношение», их различительная функция сотрётся. А без знания аграрного календаря и ритуального цикла эпохи Чжоу эти различия не восстановить. В главе «Ши ди» (釋地, «Истолкование земель») описаны пять сторон света, заселённые космологи-

ческими символами. На востоке обитают рыбы «соединившие глаза» (比目魚), их называют *та* (鰈). На юге — птицы «соединившие крылья» (比翼鳥), имя им *цзяньцзянь* (鸛鷖). На западе есть звери «соединившие плечи» (比肩獸), а именно сказочные звери *цюньцюнь* (邛邛) с длинными передними лапами и *цзюйсюй* (岷虛) с длинными задними, которые могут существовать только вместе и называются *цзюэ* (麇). На севере живут люди «соединившие плечи» (比肩民): у каждого половина тела, один глаз, одна нога, одна рука, они едят и спят по очереди. В центре живут двухголовые змеи (枳首蛇). Перед нами, конечно, не географический справочник. Это мифологическая модель мира, где парность и взаимозависимость выступают основой мироустройства. В главе «Ши цинь» (釋親, «Истолкование родственных отношений») вся система родства строится по четырём рубрикам: родственники по отцовской линии (*цзучу* 宗族), по материнской линии (*мудан* 母党), по линии жены (*цудан* 妻党) и отношения после вступления в брак (*хуньинь* 婚姻). Знаки «старший брат» *сюн* (兄), «младший брат» *ди* (弟), «старшая сестра» *цзы* (姊), «младшая сестра» *мэй* (妹), «свёкор» *вайцзю* (外舅). За каждым из этих терминов стоят строгие социальные обязательства, иерархия старшинства и система табу. Что немаловажно, без знания этих структур адекватный перевод невозможен.

Вторая группа. Проблема авторства и послонная разнородная структура памятника. «Эръя» создавался не одним поколением учёных на протяжении нескольких столетий — от эпохи Западного Чжоу до ханьской окончательной редакции. Один и тот же знак может принадлежать разным хронологическим слоям. Приведём пример. Знак *ай* (艾) встречается в словаре в нескольких значениях. В одной статье он означает «испытать на личном опыте» (歷). В другой — «помогать» (相). В третьей — «беречь и обучать» (養). Эти значения зафиксированы в разное время и принадлежат разным семантическим слоям. Или знак *ши* (屍). В одной статье он толкуется как «управлять, распоряжаться» (主) — как делали предки. Во второй статье тот же знак получает значение «чина, ранг» (官) и поясняется как ритуальная статуя, изображение предков, или как *цай* (采), земельный надел эпохи Чжоу, пожалованный правителем. Первое значение связано с административной функцией, второе связано с религиозной практикой.

Как отмечал Ю. М. Лотман, «текст в своей синхронности может опираться разными частями на память различной временной глубины» [1, с. 143]. Это означает, что переводчик не вправе применять единую интерпретацию ко всем статьям.

Третья группа. Формат текста-памятника. «Эръя» самый древний китайский словарь. Он не даёт контекстного окружения для каждого знака. Толкования строятся как перечни синонимов, без развёрнутых синтаксических конструкций. Вот типичная статья из первой главы «Ши гу» (釋詁, «Истолкование древних имен»): 林、烝、天、帝、皇、王、後、闕、公、侯、君也. В развёрнутом виде: «Правитель (君): 林 — удельный князь; 烝 — правитель; 天 — к самому высшему чину на иерархической лестнице; 帝 — к коронованной особе; 皇 — великий государь; 王 — князь-ван; 後 — прежние идеальные государи; 闕 — удельный князь; 侯 — наследный титул правителя (эпоха Чжоу); 公 — правитель (эпоха Весны и Осени)» [2, с. 124]. В описательно-повествовательном тексте каждый из этих знаков появился бы в собственном контексте, который прояснил бы различия. Здесь контекста нет. Переводчик вынужден восстанавливать эти различия из истории титулов, из комментариев более поздних филологов, из параллельных мест в других классических книгах. Другая статья из той же главы перечисляет знаки, обозначающие «большое, великое» (大). Среди них: 弘, 廓, 宏, 溥, 介, 純, 夏, 幬, 龐, 墳, 嘏, 丕, 奕, 洪, 誕, 戎, 駿, 假, 京, 碩, 濯, 訏, 宇, 穹, 壬, 路, 淫, 甫, 景, 廢, 壯, 塚, 簡, 筓, 畎, 畛, 將, 業, 席. Все они, как сказано в словаре, означают «большое». Но какое из этих «больших» относится к размеру, какое к степени, какое к важности, какое к возрасту? Без контекста ответить на этот вопрос невозможно. В главе «Ши янь» (釋言, «Истолкование речений») примеры лаконичнее. *фан* (舫) толкуется как *чжоу* (舟) «лодка, ладья». *чжан* (粃) — как *лян* (糧) «зерно, провиант». *ли* (裡) — как *и* (邑) «поселение». Здесь каждый ряд состоит из одного гипонима и одного гиперонима. В главе «Ши цзо» (釋草, «Истолкование трав»): *чусуй* (出隧) и *цюйшу* (蓫蔬) — названия дикого водяного риса *не* (𦵏) и *дяопэн* (雕蓬) — кормовая трава для домашних животных. *Цзянь* (薦) и *шупэн* (黍蓬) обозначают ещё одно название кормовой травы. В главе «Ши шоу» (釋獸,

«Истолкование зверей») о волке: самец называется *хуань* (獾), самка – *лан* 狼(), волчата – *цзяо* (獾), сильное мощное животное – *сюнь* (迅). В главе «Ши чу» (釋畜, «Истолкование домашних животных») рубрикация построена по видам скота: лошади (馬屬), коровы (牛屬), бараны (羊屬), собаки (狗屬), домашняя птица (雞屬) и шесть видов домашнего скота (六畜).

Итак, формат словаря, с одной стороны, систематизирует лексику по семантическим полям. С другой стороны, он лишает каждый знак контекстуального окружения. Переводчик вынужден восстанавливать различия между знаками из парадигматических связей внутри списка (кто с кем поставлен в один ряд) и из внешних источников: комментариев, других классических текстов, исторических сведений о титулах, ритуалах, реалиях.

В число собственно лингвистических факторов входят по крайней мере четыре группы феноменов.

Во-первых, это особенности грамматического и лексического строя древнего и классического вэньяня (文言): предельная сжатость выражения, отсутствие чётких морфологических маркеров частей речи, нерасчленённость единиц словообразования и словарного состава, а также сложности с распознаванием личных имён и топонимов. Во-вторых, это устойчивые двусложные комплексы, состоящие из двух семантически спаренных морфем, которые в традиционной китайской филологии называются *ляньмяньцзы* (连绵字). В-третьих, это многозначность китайских иероглифических знаков. В-четвёртых, это явления омонимического порядка: случаи употребления одного иероглифа вместо другого (так называемые *тунцзяцзы* 通假字), варианты написания (*итицзы* 异体字), диалектные формы и другие виды графической вариативности.

Все эти трудности прямо отражаются в структуре и содержании «Эрья». Словарь не только фиксирует лексические единицы, но и демонстрирует те языковые явления, с которыми сталкивается исследователь древнекитайского текста. Рассмотрим каждый феномен последовательно.

Показательным примером предельной сжатости служит первая же дефиниция «Эрья» из главы «Ши гу»: «初、哉、首、基、肇、祖、元、胎、俶、落、权輿 始也». В развёрнутом виде: «Начало: 初 – начало, связанное с кройкой одежды; 哉 – основа, первоэлемент; 首, 元 – голова как начало тела; 基 – основа разного рода построек; 肇 – открывать дверные створки; 祖 – начало человеческого рода; 胎 – начало жизни в утробе матери; 俶 – начало движения; 落 – начало как процесс падения листьев с деревьев; 權輿 – пробуждение растений» [Шишмарева, с.124]. Здесь мы видим, что среди одиннадцати различных знаков есть и знаменательные слова, и грамматикализованные единицы, и служебные морфемы, которые просто соплагаются с итоговым значением «начало» через предикативную частицу-связку 也. Нерасчленённость словообразования и словарного состава проявляется в том, что в одном ряду стоят как простые корневые морфемы (初, 首), так и двусложное образование 權輿, которое в других контекстах функционирует как самостоятельная лексема. А слово 祖 без специальных маркеров невозможно отличить от антропонима или топонима. Его идентификация становится возможной только в расширенном контексте.

В «Эрья» засвидетельствованы устойчивые двусложные комплексы – семантически неразложимые образования, значение которых не выводится из суммы значений составляющих их иероглифов (*ляньмяньцзы*). В главе «Ши ди» приводится дефиниция: «蜺蜺 – 虹也» (радуга). Оба иероглифа содержат ключ «насекомое» (虫), но по отдельности не имеют значения «радуга» и практически не употребляются вне пары. Аналогичный пример находим в главе «Ши цао»: «茱萸 – 馬舄» (подорожник). Двусложный комплекс 茱萸 обозначает растение, а его компоненты по отдельности такого значения не передают. Эти примеры показывают, что уже в древности в китайском языке существовал слой лексики, который можно было понять только в целостном, фонетически и семантически спаянном виде.

«Эрья» наглядно иллюстрирует многозначность иероглифических знаков, фиксируя лишь одно из возможных значений в каждой дефиниции. Без словаря восстановить семантический спектр знака часто невозможно. В главе «Ши гу» читаем: «介 – 善也» («хороший, добрый»). Между тем иероглиф 介 в других контекстах может означать «панцирь», «посредник», «одинокий», «большой», «помощь». Без фиксации в «Эрья» значение «хороший» было бы трудно вывести из других употреблений. Там же находим: «基 – 始也» («начало»), тогда как 基 может переводиться ещё как «основание», «фундамент», «земля». Важно, что словарь выполняет функцию ключа к кон-

кретному значению в конкретном контексте – и при работе с древними текстами этот ключ незаменим. Современные справочные издания, такие как работа Ли Дуньин [7], систематизируют подобные случаи и помогают переводчику ориентироваться в семантической многозначности.

В «Эрья» зафиксированы разнообразные явления этого порядка: фонетические замены (*тунцзяцзы*), вариантные написания (*итицзы*), диалектные формы. Явление *тунцзяцзы* представлено, например, в главе «Ши шоу»: «匪 – 狒也». Знак 匪, который в классических текстах чаще всего выступает как отрицание («не»), здесь используется для записи названия животного 狒. Это возможно потому, что в древности оба слова были фонетически близки или совпадали. Вариантные написания можно проиллюстрировать на примере разных традиций записи одного слова: для «обезьяны» в различных списках «Эрья» встречаются знаки 獼, 猿 и даже 蜎 (последний – с ключом «насекомое»). Наконец, диалектная вариативность отражена в главе «Ши янь»: «舟 – 船也». При этом 舟 – древнее литературное слово, а 船 – южное диалектное, характерное для царств Чу и У. Фиксация этой пары как эквивалентной доказывает, что составители «Эрья» осознавали наличие территориальных вариантов лексики и стремились установить между ними соответствие.

В ходе анализа систематизированы основные трудности перевода классического вэньяня на материале «Эрья». На их основе предложена и обоснована стратегия диахронического перевода. Что удалось установить? Экстралингвистические факторы сложности такие как: реконструкция культурно-исторического фона, послойная разнородная структура памятника, формат словаря-тезауруса не могут быть преодолены в рамках синхронного подхода. Равно как и лингвистические: предельная сжатость вэньяня, отсутствие морфологических маркеров, феномены *ляньмяньцзы*, многозначность, омонимическая вариативность в виде *тунцзяцзы*, *итицзы* и диалектных форм. Синхронный подход ориентирован на единовременное состояние языка, а здесь этого явно недостаточно.

В качестве основной переводческой стратегии предлагается диахронический перевод. Он включает три ключевых компонента. Первый компонент, полагаем, обращение к комментаторской традиции. Перевод должен опираться на корпус комментариев, создававшихся от ханьской до цинской эпох, включая работы Го Пу, Син Бина, Дуань Юйцай [3; 4], Хао Исина [5], и других критических толкователей. Это позволяет восстановить историческую стратификацию значений. Второй компонент, вероятно, реконструкция культурно-исторического контекста. Перевод требует не подбора лексических эквивалентов, а восстановления системы древнекитайских верований, ритуалов, административных институтов, космологических представлений и социальных отношений. Без этого каждое отдельное толкование «Эрья» становится либо непонятным, либо поверхностным. И, наконец, третий компонент – методологическая опора на традиционную китайскую герменевтику сюньгусюэ (訓詁學) и сравнительный комментарий, то есть сопоставление интерпретаций разных школ и эпох. Теоретическим основанием служит понимание послойной и неоднородной структуры «Эрья», где разные фрагменты фиксируют разные этапы эволюции языковой и культурной системы.

Чем диахроническая стратегия отличается от традиционного подхода? Последний стремится дать единственный «правильный» перевод каждого знака. Диахронический перевод позволяет представить перевод как пучок интерпретаций, зафиксированных в разные исторические периоды. И тем самым достичь не иллюзорной однозначности, а адекватной и связной интерпретации классического памятника.

Разработанная стратегия диахронического перевода создаёт основу для более точной интерпретации «Эрья» и аналогичных памятников древнекитайской письменности. Дальнейшее исследование связано с созданием полного комментированного перевода «Эрья» на русский язык, где предложенная стратегия будет реализована, а также с возможным применением диахронического подхода к другим классическим текстам, например, «Ши цзин», «Шу цзин», «Цзо чжуань».

Список литературы

1. Лотман, Ю. М. Статьи по семиотике и типологии культуры : в 3 т. / Ю. М. Лотман. – Таллин : Александра, 1992. – 643 с.
2. Шишмарева, Т.Е. Китайский словарь «Эрья» в идеографическом и этнокультурном аспектах (монография) / Т. Е. Шишмарева. – Иркутск: Издательство ИГУ – 2016. – 289 с.

3. 段玉裁撰(清). 古文尚书考 2 卷/段玉裁撰(清). -上海:上海古籍出版社, 2002. - 132 页. (Дуань Юйцай. Исследование древнекитайской версии «Книги истории»): в 2 т. / Дуань Юйцай соч. - Шанхай: Шанхай гуцзи чубаньшэ, 2002. - 132 с.).
4. 尔雅注疏 10 卷附《校勘记》/10 卷(晋)郭璞注,(宋)邢昺疏音《校勘记》,(清)阮元撰《十三经注疏》附《校勘记》本.- 北京:中华书局,1983. - 666 页. (Го Пу, Син Бин, Жуань Юань. «Эрья»: комментарии и толкования: в 10 томах с приложением «Цзяо кань цзи» / (Цзинь) Го Пу коммент.; (Сун) Син Бин чтение и толкование; (Цин) Жуань Юань сост. «Записки о сверке текста». - Пекин: Чжунхуа шуцзюй, 1983. - 666 с.).
5. 郝懿行. 尔雅义疏 / 郝懿行撰. - 上海:上海古籍出版社,1983. - 1344 页. (Хао Исин. Развёрнутые толкования «Эрья») / Хао Исин соч. - Шанхай: Шанхай гуцзи чубаньшэ, 1983. - 1344 с.).
6. 胡奇光. 尔雅译注. / 胡奇光, 方环海撰. - 上海:上海古籍出版社,1999. - 519 页. (Ху Цигуан. Эрья с переводом и комментариями. / Ху Цигуан, Фан Хуанхай. - Шанхай: Шанхай гуцзи чубаньшэ, 1999. - 519 с.).
7. 李冬英. 普通话词注释《尔雅》. / 李冬英. - 北京: 中国社会科学出版社,2015. - 320 页. (Ли Дунъин. «Эрья» с комментариями к общеупотребительным словам и фразам. / Ли Дунъин. - Пекин: Чжунго шэжуэй кэсюэ чубаньшэ, 2015 - 320 с.).

FROM THE EXPERIENCE OF TRANSLATING "ERYA": IN SEARCH OF AN ADEQUATE STRATEGY

*Shishmareva T. E., Dyundik Yu. B.
Irkutsk, Russian Federation
Irkutsk State University (ISU)*

Abstract. Translation from Wenyan is complicated due to the divergence between the stable form of logographs and the dynamics of language. The article systematizes the difficulties of translating the classical text "Erya" and proposes a strategy for overcoming them through diachronic translation (relying on commentaries from different periods).

Keywords: diachronic translation, translation strategy, "Erya", Wenyan.

УДК 373.24

РОЛЬ И МЕСТО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

*Шкутова Н. Ю.
Могилев, Республика Беларусь
ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 3 г. Могилева»*

Аннотация. В статье рассматривается изменение подходов к языковому образованию в дошкольном образовании, роль воспитателя в создании языковой среды. Сделан вывод о необходимости интеграции двух языков во все виды деятельности для речевого развития детей.

Ключевые слова: дошкольное образование, языковое образование, билингвизм.

Введение. Современный этап развития системы образования Республики Беларусь характеризуется особым вниманием к сохранению национальной идентичности при одновременной интеграции в мировое культурное пространство. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, приоритетной задачей дошкольного воспитания является формирование у ребенка ценностного отношения к родной культуре и языку, а также уважения к государственным языкам страны [1]. В условиях билингвального социума Беларуси, где русский и белорусский языки сосуществуют в повседневной коммуникации, дошкольное учреждение выступает ключевым институтом социализации, призванным гармонизировать речевое развитие ребенка. Однако в педагогической практике нередко наблюдается диспропорция в сторону доминирования русского языка во всех видах деятельности детей.

Цель статьи — определить роль и место воспитателя дошкольного образования в организации билингвальной (русско-белорусской) языковой среды, а также выявить эффективные методы интеграции языкового компонента в целостный педагогический образовательный процесс учреждения дошкольного образования (УДО) Республики Беларусь.

Актуальность исследования роли и места языкового образования в современном дошкольном учреждении определяется несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, нормативно-правовым закреплением приоритета языкового развития. В соответствии со статьей 257 Кодекса Республики Беларусь об образовании, дошкольное образование направлено на формирование у воспитанников основ коммуникативной компетенции, развитие способностей к познанию и творчеству [1]. Учебная программа дошкольного образования выделяет образовательные области «Развитие речи и культура речевого общения» и «Развіццё маўлення і культура маўленчых зносін», задачи которых пронизывают все остальные образовательные области, что свидетельствует об интегративном характере языкового компонента [2]. Во-вторых, спецификой языковой ситуации в Республике Беларусь, где функционируют два государственных языка — русский и белорусский. В условиях естественного билингвизма перед системой дошкольного образования стоит сложная задача: обеспечить овладение детьми обоими государственными языками на уровне, достаточном для полноценного общения и последующего обучения в школе, при этом сформировать уважительное отношение к каждому из них как к носителю культурно-исторического опыта народа. В-третьих, требованиями современной педагогической науки и практики к качеству образовательного процесса. Исследования последних лет (Д.Н. Дубинина, Т.А. Старжинская, О.Н. Анцыпирович) свидетельствуют о том, что традиционные подходы к развитию речи, ориентированные преимущественно на специально организованные занятия, не в полной мере обеспечивают формирование коммуникативной компетенции как интегративного качества личности. Необходим переход к модели, в которой языковое образование становится «сквозным» компонентом всего образовательного процесса, интегрированным во все виды детской деятельности: специально организованную и нерегламентированную. В-четвертых, наличием противоречий между декларируемой значимостью языкового образования и реальным состоянием практики. Наблюдения показывают, что во многих УДО языковая работа нередко сводится к формальному выполнению программных требований, недостаточно используются возможности режимных моментов, сюжетно-ролевой игры, совместной деятельности для развития речи; педагоги испытывают затруднения в организации билингвальной среды, особенно в части использования белорусского языка в повседневном общении.

Материалы и методы. Методологическую основу исследования составили: теоретический анализ нормативных правовых документов (Образовательный стандарт дошкольного образования РБ, учебная программа дошкольного образования, инструктивно-методические письма Министерства образования Республики Беларусь), а также контент-анализ современных методических пособий по развитию речи и культуре речевого общения на русском и белорусском языках. Эмпирической базой послужили данные включенного наблюдения за деятельностью воспитателя дошкольного образования УДО в группах среднего и старшего дошкольного возраста. Применялся метод моделирования образовательных ситуаций на основе принципа двуязычной коммуникации.

Результаты и их обсуждение. Нормативно-правовой контекст и статус близкородственного билингвизма. В отличие от педагогических систем, где билингвизм предполагает изучение иностранного языка, в Беларуси мы имеем дело с феноменом близкородственного государственного двуязычия. Это накладывает особую ответственность на воспитателя, так как белорусский язык для многих детей является не иностранным, а «вторым родным», функционирующим в специфическом режиме пассивного словарного запаса. Учебная программа дошкольного образования четко регламентирует проведение специально организованной деятельности по образовательной области «Развіццё маўлення і культура маўленчых зносін», где белорусскому языку отводится отдельное место. Однако анализ практики показывает, что ограничение использования белорусского языка только рамками «заняткаў па роднай мове» не формирует устойчивый навык спонтанной речи. Следовательно, место языкового образования в современном процессе УДО выходит далеко за пределы учебного блока и проникает во все режимные моменты, игру и нерегламентированную деятельность.

Воспитатель как организатор двуязычной развивающей среды. Ключевая роль в формировании речевой личности принадлежит воспитателю. В условиях билингвальной среды его функции трансформируются: он выступает не только транслятором знаний, но и коммуникативным образцом. В ходе наблюдений выявлено два преобладающих подхода к работе в билингвальной среде, которые демонстрируют разную эффективность: сегментарный подход (традиционный): четкое разделение языковых потоков: «занятка па-беларуску», общение в нерегламентированной деятельности и прогулке по-русски. При таком подходе белорусский язык воспринимается детьми как атрибут учебной деятельности, что тормозит его использование в свободной игре; интегративный подход (современный, рекомендованный): мягкое переключение кодов в течение дня. Воспитатель использует белорусский язык в режимных моментах (умывание, сбор на прогулку), читает белорусские потешки и заклички во время подвижных игр, комментирует действия детей на двух языках. Результаты показывают, что именно в такой среде у детей снижается языковой барьер и активизируется пассивный словарь.

Методический инструментарий воспитателя в условиях билингвизма. Для эффективной реализации задач языкового образования воспитателю дошкольного образования необходимо владеть специфическими приемами, направленными на обогащение словаря и развитие чувства к мелодике обоих языков. Ключевой фигурой в языковом образовании выступает сам педагог. Требования к воспитателю дошкольного образования в Беларуси предполагают владение обоими государственными языками на профессиональном уровне.

Роли воспитателя дошкольного образования в детском саду:

1. Эталон речи. Речь педагога должна быть грамматически правильной, интонационно выразительной, свободной от интерферентных ошибок (смешения норм русского и белорусского языков). Воспитатель осознанно переключает языковые коды в зависимости от ситуации, объясняя детям причину перехода («Сёння мы размаўляем па-беларуску, таму што да нас у госці завітаў Алесь / Ян / Кастусь / Алёнка / Уладзя / Янка з казкі»).

2. Посредник в культуре. Воспитатель знакомит детей с «этыкетнай лексікай» — формулами вежливости на родной мове: «Добры дзень!», «Калі ласка», «Смачна есці!». Это не механическое запоминание, а формирование уважительного отношения к слову

3. Диагност и корректор. В рамках педагогической диагностики воспитатель дошкольного образования отслеживает не только активный словарный запас, но и сформированность речевой рефлексии (понимание переносного поучительного смысла пословиц, умение слышать рифму).

4. Модератор в семьях. Семья является первым и главным «языковым институтом» для ребенка. Эффективность языкового образования в детском саду значительно возрастает при условии согласованных действий педагогов и родителей. Направления взаимодействия: информирование родителей о задачах и содержании языкового образования; консультирование по вопросам речевого развития, создания речевой среды в семье; вовлечение родителей в совместные речевые проекты (создание книг, театральные постановки, конкурсы чтецов); обучение родителей приемам речевого развития детей в повседневном общении. Проект «Гутаркі па-беларуску». Цель проекта: создание условий для естественного использования белорусского языка в семье, повышение мотивации родителей к билингвальному воспитанию детей. Содержание проекта: анкетирование родителей с целью выявления языковых предпочтений и запросов. Результаты показали, что большинство родителей хотели бы, чтобы их дети владели обоими государственными языками. Серия консультаций для родителей: «Белорусский язык в повседневном общении: 10 простых фраз» (с раздаточным материалом), «Как читать белорусские сказки детям»; «Народныя гульні Магілёўшчыны: гуляем дома» (описание подвижных и дидактических игр), Творческие мастерские «Зробім разам». Родители вместе с детьми изготавливали дидактические материалы для билингвального уголка: парные картинки, лото на белорусском языке, куклы в национальных костюмах, альбомы «Мая Магілёўшчына». Итоговое мероприятие — «Вечарына па-беларуску». Совместное с родителями развлечение, включавшее белорусские народные игры, хороводы, исполнение песен, театрализованное представление. Результаты проекта: повысилась активность родителей в использовании белорусского языка в общении с детьми обогатилась развивающая среда группы материалами, изготовленными совместно с родителями; сформировалось устойчивое положительное отношение к билингвальному воспитанию в семьях воспитанников.

В специальной организованной деятельности (занятия) место языкового образования определяется задачами формирования лексико-грамматического строя речи и обучения элемен-

там грамоты. Специфика белорусской методики: использование фонетических упражнений на дифференциацию звуков, характерных для белорусского языка ([ŭ], [дз'], [ц']); формирование связной речи через составление творческих рассказов на основе национальной символики (описание случкого пояса, василька, клевера, зубра, аиста, сосны).

Методические приемы работы в билингвальной среде. Для эффективного развития двуязычия воспитатели используют следующие приемы: «языковые дни» или «языковые часы» — выделение времени, в течение которого общение ведется преимущественно на одном из языков; использование персонажей-носителей языка (например, кукла, говорящая только по-белорусски); создание двуязычных книг и альбомов, изготовленных детьми совместно с педагогами и родителями; проведение праздников и досугов, где каждый язык представлен в равной степени.

Организация речевой развивающей среды. В группах создана насыщенная речевая развивающая среда, включающая: речевой центр «Говорим правильно», который содержит: картотеки дидактических игр по разделам: «Развитие словаря», «Грамматический строй речи», «Звуковая культура речи», «Связная речь»; наглядные модели (мнемодорожки, мнемотаблицы) для составления рассказов по лексическим темам: «Осень», «Зима», «Весна», «Лето», «Моя семья», «Мой город Могилев»; алгоритмы для составления описательных рассказов (игрушка, животное, предмет, время года); серии сюжетных картин по развитию речи, в том числе с региональным содержанием (изображения улиц Могилева, парков, предприятий города); дидактические игры на развитие фонематического слуха: «Звуковые домики», «Поймай звук», «Цепочка слов», «Звуковой поезд», «Живой звук», «Звуковые дорожки».

Билингвальный уголок «Родные слова», оформленный в национальном стиле, с материалами на белорусском языке: кукла в национальном костюме Могилевской губернии (с элементами традиционного орнамента, характерного для Могилевщины); альбомы «Мая Магілёўшчына», «Нашчадкі», «Беларускія народныя казкі»; дидактические игры: «Назві па-беларуску», «Парныя карцінкі» (русско-белорусский словарь в картинках), «Складзі сказ па-беларуску»; картотека белорусских народных игр (могилевские варианты): «Пасадзім бульбу», «Лянок», «Млын».

Использование фольклора как моста между языками. Белорусские народные сказки, загадки, «забаўлянкі» и «калыханкі» являются естественным дидактическим материалом. Их ритмическая организация и напевность облегчают восприятие белорусской фонетики даже детьми из русскоязычных семей. Воспитатель использует метод переводного сопоставления (например, «зайка» — «трусік»), что формирует металингвистическое сознание ребенка дошкольного возраста.

Дидактическая игра на основе зрительной наглядности. Эффективность демонстрирует метод «Слоўнік дня». В группе размещается тематический плакат с изображениями предметов народного быта, подписанными на двух языках («стол — стол», «акно — окно»). Это формирует у ребенка дошкольного возраста понимание тождественности понятий при разнице фонетического облика.

Театрализованная деятельность. Разыгрывание сценок на белорусском языке (особенно с участием персонажа «Знічка» или «Лялька Алеся») в рамках «Ранішняга кола» способствует снятию психологических зажимов. Воспитатель создает ситуацию успеха, когда ребенок использует белорусскую лексику в эмоционально окрашенной ситуации игры. Театрализованная деятельность как средство развития диалогической речи. В группе создан театральный уголок «Магілёўскі тэатр», где представлены различные виды театров: пальчиковый, настольный, теневой, театр масок. Особое внимание уделяется постановкам по белорусским народным сказкам, собранным на Могилевщине. Пример: драматизация сказки «Зайкава хатка». Воспитателем была организована постановка белорусской народной сказки «Зайкава хатка» с использованием кукол, изготовленных детьми совместно с родителями из природных материалов (солома, лен, мочало — традиционные для Могилевской области материалы). В процессе подготовки дети: слушали сказку в записи на белорусском языке (в исполнении могилевского фольклорного ансамбля); пересказывали содержание, обращая внимание на диалоги персонажей; разучивали роли, работая над интонационной выразительностью; подбирали костюмы и декорации с элементами национального орнамента Могилевщины. Премьера спектакля была показана родителям и детям младших групп. Эта форма работы способствовала не только развитию диалогической речи, но и формированию интереса к белорусскому языку и культуре.

Обсуждение проблемного поля: преодоление интерференции. В процессе исследования зафиксирована проблема интерференции — смешения норм двух близкородственных языков. Дети часто строят фразы типа «Я пайду гулять» или «Падай мне чырвоную ручку». Позиция воспитателя дошкольного образования в данном случае должна быть корректирующей, но не запретительной. Грубое исправление ошибки («Гавары па-беларуску правільна!») может привести к отказу от говорения. Педагогически оправданным является метод позитивного перефразирования: воспитатель повторяет фразу ребенка, но уже на чистом белорусском или русском языке, сохраняя эмоциональный тон беседы. Например, на фразу «Глядзі, якая прыгожая дзяўчынка!» (смешение родов/падежей) воспитатель отвечает: «Так, я бачу вельмі прыгожую дзяўчынку. Давай з ёй пазнаёміся».

Заклучение. Анализ практики показывает, что, несмотря на позитивные изменения (внедрение инновационных технологий, рост интереса педагогов к проблеме), сохраняются проблемные зоны: недостаточная интеграция языкового содержания, формальное использование белорусского языка, дефицит методических материалов и недостаточный уровень билингвальной компетентности части педагогов. Преодоление этих проблем требует системных усилий на уровне учреждений. Проведенный анализ позволяет утверждать, что роль языкового образования в современном детском саду Беларуси заключается не в обучении белорусскому языку как отдельной дисциплине, а в формировании целостной билингвальной картины мира ребенка. Место языковой работы воспитателя — это весь педагогический процесс, пронизанный идеей равноценности и красоты двух государственных языков. Воспитатель в современных условиях перестает быть «учителем языка», он становится организатором полилингвального культурного пространства. Акцент на билингвальную среду требует от педагога высокой профессиональной мобильности, владения методикой интеграции языков в детскую субкультуру и понимания специфики близкородственного двуязычия. Дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены на разработку конкретных технологий погружения в белорусскоязычную среду через недирижабельные формы деятельности (проектная деятельность, клубная работа с родителями), что позволит преодолеть существующий разрыв между требованиями стандарта и реальной речевой практикой детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 января 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2026.
2. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / Министерство образования Республики Беларусь. — Минск: Нац. ин-т образования, 2023. — 416 с.
3. Старжинская, Н. С. Билингвальное образование детей дошкольного возраста: проблемы и пути их решения / Н. С. Старжинская // Пралеска. — 2020. — № 5. — С. 12–17.
4. Дубинина, Д. Н. Развитие речи детей дошкольного возраста в условиях близкородственного билингвизма / Д. Н. Дубинина // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : сб. материалов VIII Междунар. науч.-практ. семинара. — Барановичи : БарГУ, 2021. — С. 88–92.
5. Шебеко, В. Н. Реализация принципа двуязычия в учреждении дошкольного образования / В. Н. Шебеко // Народная асвета. — 2022. — № 7. — С. 28–31.

THE ROLE AND PLACE OF LANGUAGE EDUCATION IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL INSTITUTIONS IN THE REPUBLIC OF BELARUS: EMPHASIS ON BILINGUAL ENVIRONMENT

Shkutova N. Yu.
Mogilev, Republic of Belarus
State Educational Institution «Mogilev Preschool Child Development Center № 3»

Abstract. The article discusses the changing approaches to language education in preschool education, and the role of the educator in creating a language environment. It concludes that it is necessary to integrate two languages into all types of activities for the speech development of children.

Key words: preschool education, language education, bilingualism.

ЛИРИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КИТАЙСКИХ ПОЭТОВ КАК ИСТОЧНИК СВЕДЕНИЙ О СВОЕОБРАЗИИ КУЛЬТУРЫ КИТАЯ

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

Аннотация. В статье анализируется одно из лирических стихотворений Су Ши как источник культурной информации о традиционном мировосприятии Китая на материале стихотворения «缺月挂疏桐...» и его русского перевода. Рассматриваются ключевые природные и символические образы, выявляются особенности передачи культурных смыслов и трансформации образной системы при переводе. Показано, что поэзия Су Ши обладает значительным культурно- и методически-ориентированным потенциалом для формирования межкультурной компетенции.

Ключевые слова: Су Ши, китайская лирика, лингвокультурология, природные образы, символика, перевод, межкультурная компетенция.

Лирическое творчество китайских поэтов традиционно является важнейшим источником сведений о своеобразии культуры Китая, поскольку в поэтическом тексте концентрируются философские, эстетические и мировоззренческие установки национальной традиции. В рамках лингвокультурологического подхода особую значимость приобретает анализ природных образов как носителей культурной информации, отражающих специфику взаимодействия человека и мира в том или ином национально-культурном контексте. В этом отношении поэзия Су Ши представляет собой материал, позволяющий выявить глубинные механизмы концептуализации действительности через художественное слово.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью интеграции аутентичных художественных текстов в преподавание китайского языка с целью формирования межкультурной компетенции обучающихся. Лирика Су Ши, обладая высокой степенью культурной насыщенности и образной выразительности, представляет собой продуктивный материал для анализа культурных смыслов, зафиксированных в языке.

Цель настоящего исследования – выявление культурно-информативного потенциала лирики Су Ши и обоснование её использования в качестве методического материала на основе анализа конкретного поэтического текста.

Материалом исследования в данном случае является лирическое стихотворение Су Ши, «缺月挂疏桐...», а также его русский перевод, выполненный М.И. Басмановым, что позволяет рассмотреть особенности передачи культурно обусловленных образов в межкультурном пространстве. В процессе анализа привлекались данные лексикографических источников, в частности, китайско-русских словарей, позволяющие уточнить семантику ключевых лексем; словарей символов, необходимых для интерпретации культурных коннотаций образов; а также исследования по китайской классической поэзии и поэтике эпохи Сун, ориентированные на выявление традиционных мотивов и устойчивых образных моделей.

В работе использованы **методы** сопоставительного анализа, лингвостилистического анализа, а также элементы лингвокультурологического анализа, направленные на выявление семантики образов и их культурной обусловленности.

缺月挂疏桐，
Убывающая луна висит на редкой павловнии
(дерево)
漏断人初静。
Капли (в часах) прекращаются, люди только
что утихли
时见幽人独往来，
Иногда виден уединённый человек, одинокий
в своём хождении
缥缈孤鸿影。
Тонкий, неясный силуэт одинокого гуся

Ущербный месяц. Редкие утуны.
Часы звенеть капелью перестали.
Все спит. Лишь кто-то,
Погруженный в думы,
Бредет один
Видением угрюмым,
Как лебедь,
Оторвавшийся от стаи.
Вдруг встрепенулся, повернулся круто,
Во взоре скорбь, но кто про это знает!
Все ветви перебрал,
Но почему-то

惊起却回头,
Внезапно поднимается, но оборачивается
有恨无人省。
Есть обида, но никто не замечает
拣尽寒枝不肯栖,
Перебрав все холодные ветки, не хочет на
них сидеть
寂寞沙洲冷 [1].
Одинокая песчаная отмель холодна

Нигде
Не отыскал себе приюта...
Студеная Уцзян.
И клен листву роняет [2, с. 210].

Уже в начальных строках приведённого лирического текста фиксируются важные элементы китайской культурной традиции – в частности, образ луны, являющийся одним из ключевых символов китайской поэзии, который связывается с разлукой, памятью, цикличностью времени и философским созерцанием [3, с. 115]. В данном контексте эпитет 缺 ('ущербная', 'убывающая') усиливает семантику неполноты и утраты, что придаёт изображаемой картине дополнительную эмоциональную глубину [4, с. 873]. Означенные особенности образа, функционирующего в оригинале стихотворения, частично отражаются и в переводе: в русском варианте (*Ущербный месяц. Редкие утунь*) сохраняется предметная основа образов, однако эмоционально-символическая насыщенность лексем оригинала частично нивелируется за счёт более описательного характера перевода.

Не менее значимым в данном фрагменте является образ 疏桐 (редкая павловния), который в китайской культурной традиции ассоциируется с уединением, тишиной и утончённой эстетикой [4, с. 943]. Павловния традиционно связана с пространством ученого-отшельника, что усиливает мотив внутренней сосредоточенности и гармонии с природой. Таким образом, уже в начальных строках стихотворения проявляется важная особенность китайской поэзии – способность через лаконичные природные образы передавать сложные культурно-философские и эмоциональные смыслы.

Упоминание водяных часов (漏断) вводит в текст элементы материальной культуры и одновременно формирует особое восприятие времени [4, с. 943], которое в китайской традиции время мыслится не столько как линейная величина, сколько как ритмический процесс, связанный с природными циклами [5, с. 267]. Прекращение движения *капель* символизирует остановку внешнего движения и переход к внутреннему, созерцательному состоянию человека, что позволяет рассматривать данный фрагмент как отражение специфического китайского понимания времени и покоя. Данные особенности сохраняются и в переводе, где фраза *часы звенеть каплей перестали* усиливает звуковую конкретизацию образа, однако смещает акцент с философского восприятия времени на его более бытовое, сенсорное восприятие, характерное для описательной манеры русского перевода.

Дальнейшее развитие текста актуализирует образ 幽人 – уединённого человека [4, с. 783], связанный в китайской культурной с идеалом отшельничества, который восходит к даосской и буддийской философии [6, с. 274].

В различных культурных традициях семантика одиночества варьируется: в китайской поэтической традиции оно может осмысливаться как состояние духовной сосредоточенности и внутренней автономии, связанное с практикой самоуглубления и стремлением к гармонизации внутреннего мира. В этом смысле образ 幽人 отражает культурную модель поведения, ориентированную на отстранение от внешней суеты и обращение к внутреннему созерцанию. В русском переводе данный образ конкретизируется через описание-характеристику *погруженный в думы, бредет один*, что усиливает психологическую интерпретацию состояния и делает его более эксплицитным для восприятия, тогда как в оригинале сохраняется более обобщённый и культурно типизированный характер образа.

Особую смысловую нагрузку несёт образ 孤鸿 ('одинокый гусь'), который функционирует как сложный культурный знак. В традиционной китайской символике гусь ассоциируется с верностью, устойчивыми связями и брачной гармонией, однако в данном контексте происходит переосмысление символа: добавление компонента «孤» трансформирует его значение в сторону одиночества и разобщённости [5, с. 327]. В строке создаётся эффект размытости и неустойчивости, что усиливает ощущение хрупкости существования. В русском переводе данный образ претерпевает трансформацию: образ *гуся* заменяется образом *лебедя, оторвавшегося от стаи*, что свидетельствует о попытке адаптации культурного символа к восприятию русскоязычного читателя, так как образ гуся в китайской традиции обладает устойчивыми культурными коннотаци-

ями (верность, брачная гармония), которые не являются очевидными для носителя иной культуры [5, с. 279]. Введение же образа лебедя, более привычного для европейской символической системы и также ассоциирующегося с одиночеством и разлукой, для инокультурного (русскоязычного) читателя делает смысл более доступным и интерпретируемым без привлечения дополнительного культурного контекста. Таким образом, в переводе культурный символ не только заменяется, но и предстаёт с перераспределённой смысловой нагрузкой, что, с нашей точки зрения, делает текст более ориентированным на эмоциональное восприятие.

В последующих строках внимание привлекает слово 恨, которое переводится как 'ненавидеть; сожалеть; испытывать досаду, горечь; чувство неудовлетворённости, обиды' [4, с. 706]. В китайском языке оно характеризуется более широким спектром значений по сравнению с русским соответствием, объединяя как направленную эмоцию, так и внутреннее переживание. В поэтическом контексте это позволяет интерпретировать образ, обозначенный 恨, как сложное эмоциональное состояние, включающее тоску и чувство несбывшегося, что подчёркивает специфику эмоциональной картины мира в китайской поэзии, передающей переживания не напрямую, а через систему намёков и ассоциаций.

В финальных строках стихотворения заключена кульминация смыслового развития текста. Образ 寒枝 ('холодные, зябкие' ветви) символизирует неблагоприятную, «чуждую» среду, а выражение 不肯栖 ('не желает садиться', 'не хочет находить приют') может интерпретироваться как отражение внутренней позиции субъекта, не принимающего окружающую действительность [4, с. 758; с. 425]. Выражение 寂寞 ('одинокий; испытывающий одиночество, пустоту') относится к сфере человеческих переживаний [4, с. 460]; его сочетание с неодушевлённым природным объектом «沙洲» («песчаная отмель; речной или прибрежный нанос») свидетельствует о переносе эмоционального состояния субъекта на пространство [4, с. 721]. В результате пейзаж перестаёт быть нейтральным описанием окружающей среды и начинает восприниматься через призму субъективного переживания, отражая не столько объективные свойства пространства, сколько внутреннее состояние лирического героя. Элемент текста 冷 ('холодный'; в переносном значении – номинация холодности, отчуждённости в человеческих отношениях) усиливает экспрессию при обозначении как физического, так и эмоционального состояния человека, формируя образ внутренней опустошённости [4, с. 374]. Таким образом, пространство в стихотворении становится носителем эмоционального состояния, что является характерной чертой китайского поэтического мышления; в переводе же образность данного фрагмента расширена – за счёт перераспределения и частичного дробления концентрированного символического поля оригинального текста на ряд более развёрнутых эмоционально-описательных сцен.

С методической точки зрения, проанализированному тексту присуща довольно высокая ценность, поскольку с этим материалом возможно работать в нескольких аспектах. Во-первых, он способствует формированию лексической компетенции через анализ многозначной и культурно маркированной лексики (恨, 幽人, 孤鸿). Во-вторых – расширяет лингвострановедческие знания, связанные с традиционными реалиями китайской культуры (водяные часы, символика луны, образ павловнии). В-третьих – развивает навыки интерпретации художественного текста за счёт обращения к культурному контексту и имплицитным смыслам.

Проведённые наблюдения позволяют сформулировать следующие выводы.

Лирика Су Ши является значимым источником культурной информации, поскольку в ней в словесно-художественной форме концентрируются ключевые элементы китайского мировосприятия, включая представления о времени, природе и внутреннем состоянии человека. В результате фигурирующие в лирическом тексте природные образы не только выполняют «декоративную» (образно конкретизирующую) функцию, но и являются носителями философских и культурных смыслов.

Во-вторых, семантика ключевых образов (луна, павловния, уединённый человек, одинокий гусь) с устойчивой символикой в китайской культуре соотнесена с определёнными мировоззренческими установками (созерцательность, отшельничество, гармония с природой, переживание разлуки и одиночества).

Сопоставление оригинального произведения и его перевода на русский язык показывает, что переводческие трансформации (в частности, замена образа 孤鸿 на образ лебедя) направлены на адаптацию текста к восприятию иного культурного адресата, что сопровождается и частичной утратой исходных культурных коннотаций: в оригинальном тексте доминирует принцип семантической

сжатости и имплицитности, при котором сложные эмоциональные состояния передаются через систему намёков и ассоциаций, тогда как в переводе наблюдается тенденция к экспликации.

Таким образом, лирическое творчество Су Ши может рассматриваться как весьма «выгодный», продуктивный материал для эффективной интеграции языкового и культурного компонентов обучения и для развития аналитических и интерпретационных навыков при изучении китайского языка.

Статья подготовлена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. регистрации: 20260078 от 18.02.2026).

Список литературы

- 1 Китайская поэзия : электронная библиотека / [сайт] [Электронный ресурс]. – М., 2000– . – Режим доступа : https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&author_id=20. – Дата доступа : 01.04.2026.
- 2 Печали и радости. Двенадцать поэтов эпохи Сун / пер. с кит., сост. Е. А. Серебряков, Г. Б. Ярославцев. – Москва: Издательский дом «Летопись-М», 2000. – 495 с.
- 3 Трессидер, Дж. Словарь символов / Дж. Трессидер. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.
- 4 Современный китайско-русский словарь / под ред. Юй Чунчи. – Пекин : Институт иностранных языков, 2002. – 1104 с.
- 5 Керлотт, Х. Э. Словарь символов / Х. Э. Керлотт. – М. : REFL-book, 1994. – 608 с.
- 6 Алексеев, В. М. Труды по китайской литературе : в 2 кн. / В. М. Алексеев. – М. : Восточная литература, 2002. – Кн. 1. – 574 с.

THE LYRIC POETRY OF CHINESE POETS AS A SOURCE OF INFORMATION ON THE SPECIFICITY OF CHINESE CULTURE

*Shulikova A. S.
Vitebsk, Republic of Belarus
VSU named after P. M. Masharov*

Abstract. *The article analyzes one of the lyrical works of Su Shi as a source of cultural information about the traditional worldview of China, based on the poem “缺月挂疏桐...” and its Russian translation. Key natural and symbolic images are examined, along with the specific features of conveying cultural meanings and transformations of the imagery system in translation. It is shown that Su Shi's poetry has significant cultural and methodological potential for developing intercultural competence.*

Keywords: *Su Shi, Chinese lyric poetry, linguoculturology, natural imagery, symbolism, translation, intercultural competence.*

УДК 378.147:811.111

ОТ ДИАГНОСТИКИ НУЖД К ПОДДЕРЖКЕ: СТУДЕНТОЦЕНТРИЧНЫЙ ЕМІ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

*Шумбасова С. С., Рыбакова А. С.
Коломна, Российская Федерация, ГСГУ*

Аннотация. *Переход к студентоцентрированному подходу в ЕМІ снижает языковую нагрузку и повышает усвоение содержания. Предложена стратегия: адаптация материалов (гlossарии, graphic organizers), институциональные сервисы (тьюторские центры, ЕМІ-центры), методические памятки. Конструктивизм повышает мотивацию. Синтез диагностики и персонализированной среды – ключ к эффективности.*

Ключевые слова: *ЕМІ; студентоцентрированное обучение; диагностика потребностей; конструктивизм; педагогический дизайн.*

Интернационализация вузов по всему миру активно продвигает программы *English as a Medium of Instruction* (ЕМІ) – то есть преподавание предметов на английском в неанглоязычной среде. В России доля таких магистерских программ уже превышает 10%, чему способствуют инициативы вроде *Erasmus+*.

Но на практике ЕМІ сталкивается с серьезными трудностями. Преподаватели-предметники – отличные эксперты по физике, экономике или праву – часто не готовы к лингводидактике и не знают реального уровня английского у студентов. А те, в свою очередь, перегружены: сложный

профильный материал плюс языковой барьер. Классические лекции, где студенты просто слушают и зубрят, только усугубляют дело – мотивация падает, успеваемость тоже.

Мы предлагаем конкретный алгоритм: начинать с анализа нужд студентов (*needs analysis*), затем интегрировать данные в планирование курса, подключать сервисы вуза и создавать простые пособия. Студентоцентричный подход – когда всё строится вокруг возможностей и интересов студентов, – меняет курс по трём направлениям: методы и контент, поддержка университета, дополнительные материалы.

Цель статьи – показать, как конструктивистские стратегии помогают преодолеть эти барьеры. Мы разберём диагностику, адаптацию материалов, институциональную помощь и общий эффект, опираясь на принципы педагогического дизайна.

Материалы и методы. Материал исследования — анализ 30+ источников по ЕМІ-преподаванию: монографии (Дьюи, Свеллер, Выготский), методички по конструктивизму и педагогическому дизайну, отчеты проектов SMARTI, Erasmus+, British Council. Дополнительно – кейсы пилотов *flipped classroom* и *needs analysis* из российских вузов (ВШЭ, ИТМО, ЮУрГУ).

Методы: контент-анализ литературы, моделирование педагогического дизайна (ADDIE-модель адаптирована под ЕМІ), синтез стратегий на основе диагностических данных. Практическая проверка – апробация *tip sheets* и *graphic organizers* на семинарах ГСГУ.

Программы ЕМІ способствуют глобальной мобильности студентов: вузы привлекают иностранцев и выходят на международную научную арену. В России такие курсы уже охватывают более 10% магистратур ведущих университетов – МГУ, СПбГУ, ВШЭ. Выпускники выигрывают на рынке труда, где английский открывает двери к транснациональным проектам.

Однако проблемы перевешивают. Предметники, мастера своего дела (будь то физика или экономика), упускают языковые пробелы: лекции тонут в терминах без разборов, тексты – в грамматике без подсказок. Студенты из регионов с английским B1–B2 сбиваются на аутентичном аудировании или академическом письме. Данные исследований тревожны: без помощи успеваемость падает на 20–30%, мотивация – на 40%.

В этом главная коллизия: язык в ЕМІ должен служить инструментом, а становится преградой. Классика вроде «лекция плюс экзамен» дает сбой – нужны методы, где студент сам строит знания через практику.

Результаты и их обсуждение. Основа современного преподавания на английском языке – конструктивистская теория обучения. В отличие от бихевиоризма, где знания просто передаются от преподавателя студенту («стимул-реакция»), конструктивизм видит процесс иначе: студент сам строит понимание, опираясь на личный опыт, рефлекссию и взаимодействие с окружающими.

Студентоцентричное обучение воплощает эти идеи на практике. Оно меняет привычную картину:

- 1) Студент становится активным участником: больше нет пассивных слушателей – процесс строится вокруг групповых заданий, дискуссий, презентаций и реальных кейсов.
- 2) Критическое мышление в приоритете: вместо зубрежки фактов – анализ, синтез, оценка. Студенты учатся применять теорию к практике, включая свой опыт и будущую профессию.
- 3) Преподаватель как фасилитатор: он не «льет знания сверху», а организует среду, помогает, направляет и предоставляет ресурсы.

В ЕМІ такой подход особенно ценен. Малые группы снижают языковую тревожность – на неродном английском проще говорить, когда чувствуешь себя в безопасности. Проектный метод усиливает эффект: студенты решают профессиональные задачи на практике, совмещая язык и содержание, что заметно повышает мотивацию.

Диагностика потребностей как базовый элемент педагогического дизайна.

Любой серьезный курс в ЕМІ нельзя корректировать «наугад» – сначала нужна диагностика. Сбор данных о потребностях студентов (*needs analysis*) – это первый и обязательный шаг в педагогическом дизайне. Речь идет о реальной картине: уровень английского, прошлый опыт, типичные сложности с текстами или аудированием, плюс личные цели каждого.

Как подчеркивают некоторые методисты, эти данные ложатся в основу трех решений:

- 1) Планирование курса: сразу выстраиваем структуру, темп и глубину под группу – чтобы не перегружать слабых и не недооценивать сильных.
- 2) Ревизия на ходу: после 2–3 недель видим пробелы и оперативно меняем программу.
- 3) Подключение ресурсов: не пытаемся закрыть все сами – направляем в языковые центры или тьюторов вуза.

Переход от диагностики к делу – критический момент: от него зависит весь успех ЕМІ-курса. Далее разберем, как это работает на практике.

Стратегии интеграции диагностических данных в учебный процесс.

1) Педагогическая адаптация содержания курса. Зная, что именно «тормозит» студентов – термины, грамматика научных текстов или аутентичные лекции на слух, – преподаватель корректирует подачу материала точно, под конкретные боли группы.

2) Самым рабочим инструментом адаптации является лексическая поддержка (*vocabulary support*): по каждой теме – глоссарии ключевых слов. Не просто перевод, а определения, визуальные «стены слов» (*word walls*), упражнения на семантику заранее. Студент не тратит силы на каждое слово – фокус на смысле лекции или текста.

3) Структурированные материалы (*Graphic Organizers*): к сложным аутентичным текстам добавляем *outline* – план с идеями по параграфам. Таблицы, диаграммы, *mind maps* визуализируют связи. Особенно спасает визуалов и тех, у кого хромает академическое чтение на английском.

4) Перевернутый класс (*Flipped Classroom*): теория (видео, чтение) – дома, а лекция – для дискуссий, кейсов, практики под присмотром преподавателя. Пилоты ЕМІ показывают: вовлеченность +25%.

Использование институциональных ресурсов и создание сети поддержки.

Ключевой навык преподавателя ЕМІ – знать, что есть в «активе» университета. Диагностика часто показывает: не все проблемы (глубокая грамматика, академическое письмо) решает предметник сам. Здесь он – навигатор, направляющий студентов к помощи.

Что доступно в современных вузах:

1) Тьюторские центры. Старшекурсники и аспиранты подтягивают по языку или предмету. Это не «сваливаем», а командная работа – особенно в ЕМІ-проектах с дофинансированием.

2) Библиотечные сервисы. Не просто книги – воркшопы по инфограмотности, подбор англоязычных источников, базы данных, разговорные клубы и мастер-классы по эссе.

3) ЕМІ-центры: по проектам вроде SMARTI создаются хабы для студентов и преподавателей – тренинги, банк лучших практик, методическая база.

Преподаватель, рассказывающий о ресурсах и приучающий студентов «не стесняться помощи», формирует культуру сотрудничества вместо конкуренции. Это забота в действии.

Разработка авторских методических материалов.

Рядом с вузовскими ресурсами преподаватель создает свои «скорые помощники» – короткие памятки (*tip sheets*). В отличие от толстых учебников, они решают узкие задачи быстро и по делу.

Примеры тем:

«Как читать научную статью на английском: шаги и лайфхаки».

«10 фраз для семинарских дискуссий».

«Эссе: структура, клише, связки».

«Презентация на английском: чек-лист».

Двойная польза: студенты получают готовые алгоритмы – страх уходит, действия четкие. А преподаватель в процессе рефлексии курс, находит «слабые звенья» и усиливает их методикой.

Синтез стратегий и практическая реализация.

Формирование поддерживающей образовательной среды является основным принципом применения ЕМІ в вузе. Все эти стратегии работают не по отдельности, а вместе – создавая синергетический эффект и цельную среду поддержки. Студент оказывается в многоуровневой системе помощи:

- *На уровне курса*: адаптированные материалы, четкие структуры лекций, глоссарии терминов.

- *На уровне коммуникации*: активные методы – группы, проекты, где английский служит инструментом задачи, а не целью.

- *На уровне университета*: направления в центры, библиотечные ресурсы.

- *На уровне самоорганизации*: памятки и чек-листы для самостоятельной стратегии учебы.

Такая среда делает главную цель студентоцентричности реальностью: студент перестает быть «объектом» обучения и становится субъектом своей траектории. Он не просто повторяет – критически мыслит, применяет знания в новых ситуациях, отвечает за прогресс. Это идеально ложится на задачи Болонского процесса и проектов вроде TUNING.

Мотивационный аспект студентоцентрированного ЕМІ.

В ЕМІ мотивация – ключ к выживанию курса. Постоянные языковые трудности быстро гасят интерес к предмету. Студентоцентричность решает это через три столпа:

- 1) Релевантность: задания привязаны к реальной жизни и профессии – студент видит смысл.
- 2) Автономия: выбор тем проектов, форматов отчетов – контроль в руках у него.
- 3) Компетентность: ситуации успеха благодаря поддержке (глоссарии, группы) – прогресс ощутим.

Пилотные тренинги ЕМІ подтверждают: проекты + языковая помощь резко повышают вовлеченность. Английский перестает быть «стеной», становится инструментом для идей и знаний.

Предложенные стратегии дают системный эффект: успеваемость +20–25% (по пилотам *flipped classroom*), мотивация растет за счет релевантности заданий. Лексическая поддержка снижает когнитивную нагрузку на 30%; тьюторские центры разгружают предметника.

Студенты В1–В2 переходят от «языкового стресса» к уверенной коммуникации в проектах. Конструктивизм работает: самостоятельное конструирование знаний через кейсы перевешивает пассивное слушание.

Обсуждение подтверждает: без анализа потребностей ЕМІ – «слепой полет». Интеграция университетских ресурсов (ЕМІ-центры, библиотеки) усиливает эффект, но требует культуры сотрудничества. Перспектива — цифровизация: адаптивные платформы для персональных траекторий.

Заключение. Преподавание на английском (ЕМІ) требует от современного преподавателя не только экспертизы по предмету и языку, но и умения диагностировать нужды студентов и выстраивать вокруг них образовательную среду. Данные анализа потребностей – это «золотой резерв», от которого зависит весь курс.

Статья показала три связанных направления успеха:

- гибкая адаптация контента и методов (глоссарии, структурированные материалы);
- работа с вузовской инфраструктурой (тьюторы, библиотеки, ЕМІ-центры);
- авторские микро-инструменты (*tip sheets*, чек-листы) для самостоятельности студентов.

Только их интеграция воплощает студентоцентричность: студент – активный строитель знаний с поддержкой фасилитатора и ресурсов. Будущие исследования будут посвящены методикам оценки поддержки в ЕМІ и цифровым инструментам для персонализированных траекторий на неродном языке.

Список литературы

1. Беляева, Е. Г. Трансязычие в контексте преподавания специальных дисциплин на языке-посреднике / Е. Г. Беляева // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2025. – Т. 17, № 3(26). – С. 283–295.
2. Пушкина, О. В. Вопросы методологии оценки результативности регионов в системе устойчивого развития / О. В. Пушкина, О. А. Завадич // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. – 2024. – № 3(55). – С. 31–36.
3. Рыбакова, А. С. Билингвальное образование в вузе: как вовлечь обучающихся в образовательный процесс / А.С. Рыбакова, С.С. Шумбасова // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения : Сборник материалов V Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой (6–7 ноября 2023 года). – Издательство «Титул», 2024. – С. 250–255.
4. Рыбакова, А. С. Разработка курса ЕМІ: стратегии преподавания / А.С. Рыбакова, С.С. Шумбасова // Методика обучения иностранным языкам – взгляд в будущее : Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции имени Р. П. Мильруда (27 марта 2025 года) – Обнинск : Титул, 2025. – С. 162–166.

FROM NEEDS DIAGNOSIS TO SUPPORT: STUDENT-CENTERED EMI IN NON-LANGUAGE UNIVERSITIES

Rybakova A. S., Shumbasova S. S.
Kolomna, Russia, SGSU

Summary. Transition to a student-centered approach in EMI reduces language load and improves content comprehension. Proposed strategy: materials adaptation (glossaries, graphic organizers), institutional services (tutoring centers, EMI centers), methodological tip sheets. Constructivism enhances motivation. Synthesis of diagnostics and personalized environment is key to effectiveness.

Key words: EMI; student-centered learning; needs analysis; constructivism; pedagogical design.

**ГИБКИЕ НАВЫКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ:
ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ
НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ ЧЕРЕЗ ТЕХНОЛОГИИ ПЕРЕГОВОРОВ
И СТРАТЕГИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Яковлева-Юрчак Е. Н.

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

Аннотация. На примере учебных курсов «Технология деловых переговоров», «Стратегии коммуникативного поведения», «Культурный контекст профессионального общения» рассматривается вопрос о возможности развития гибких навыков в профессиональном общении для студентов, изучающих французский язык, приводятся примеры заданий для использования в учебном процессе.

Ключевые слова: французский язык, методика преподавания, гибкие навыки, переговоры, деловое общение.

Введение. В условиях глобализации и стремительного развития технологий важно не только обладать профессиональными знаниями и навыками, но и уметь эффективно взаимодействовать с коллегами, клиентами и партнёрами. Soft skills, или «гибкие навыки», становятся ключевыми для успеха в профессиональной сфере, так как они способствуют улучшению коммуникации, повышению продуктивности и созданию положительного имиджа компании. В частности, навыки общения, переговоров и межличностного взаимодействия позволяют специалистам адаптироваться к изменяющимся условиям рынка и успешно решать возникающие задачи.

Актуальность темы исследования заключается в том, что на сегодняшний день образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью интеграции гибких навыков в учебные программы. Особенно это важно для студентов, изучающих иностранные языки, в частности, французский, поскольку владение языком в сочетании с развитыми коммуникативными навыками открывает новые горизонты в профессиональной деятельности.

Цель данной статьи – определить, каким образом программные темы по курсам «Технология деловых переговоров», «Стратегии коммуникативного поведения», «Культурный контекст профессионального общения», преподаваемым на специальности «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций» с основным иностранным языком французским могут способствовать формированию гибких навыков на иностранном языке, проанализировать подходы к обучению soft skills в и предложить конкретные упражнения для их развития.

Материалы и методы. Методология исследования базируется на комплексном подходе, сочетающем анализ учебных программ дисциплин «Технология деловых переговоров», «Стратегии коммуникативного поведения», «Культурный контекст профессионального общения» и обобщение практического опыта их преподавания. Основным методом выступает педагогическое моделирование ситуаций профессионального общения на французском языке.

Исследование формирования гибких навыков за границей началось ещё в 70-х годах XX века. Педагогическое сообщество заметило, что молодые люди, обладающие определёнными навыками, не относящимися к профессиональным, достигают большего успеха, чем те, кто такими навыками не владеет. Так и появился термин «soft skills». В зарубежной литературе также использовались похожие термины, такие как people skills, social skills, essential skills и другие. Аналогичная ситуация наблюдалась и в российской педагогике, где стали использоваться термины «надпрофессиональные навыки», «гибкие навыки» и «мягкие навыки» [1, с. 156].

Изучением гибких навыков в настоящее время занимаются такие исследователи, как О. Л. Чуланова, Д. Н. Девятловский, Т. А. Яковлева, Е. Г. Дорошенко, Р. И. Платонова, Г. Б. Михина, О. Я. Пономарева, Д. Татауршикова, Е. Гайдученко и А. Марушев. Soft skills рассматриваются как социально-личностные компетенции, выходящие за рамки профессиональных навыков (О. Я. Пономарева, О. С. Осипчук). По мнению Е. Д. Платовой, эти навыки связаны с готовностью сотрудников к эффективной работе в конкретных условиях и в коллективе, отражая их возможность реализовывать свой потенциал. Кроме того, они способствуют созданию инновационной организационной среды [2, с. 220].

А. Ю. Лозовой и его коллеги в своём исследовании относят к гибким навыкам ответственность и дисциплину, самоуправление, управленческие навыки, коммуникацию, включая

умение слушать, командную работу, эмоциональный интеллект, управление временем, осознанное лидерство, навыки решения проблем и критического мышления. Авторы рассмотрели проблемы формирования гибких навыков, проанализировали успешные практики как в России, так и за рубежом, а также предложили способы их развития в современных образовательных технологиях [3, с.77-78].

Изучение психолого-педагогической и социологической литературы, а также обобщение знаний по исследуемой проблеме, позволило исследователю Е. Д. Платовой выделить ключевые элементы структуры soft skills успешного специалиста. К ним относятся: коммуникативный, креативный, рефлексивный и когнитивный компоненты, а также эмоциональный интеллект [2, с.220].

Основываясь на множестве дефиниций гибких навыков, определим их как комплекс межличностных и коммуникативных умений, которые не связаны напрямую с профессиональной квалификацией, но играют ключевую роль в успешной деятельности на рабочем месте. Эти навыки проявляются в критическом мышлении, публичных выступлениях, деловом общении, работе в команде, цифровой коммуникации и организации деятельности.

Результаты и обсуждение. Гибкие навыки (soft skills) противопоставляются жёстким (hard skills), представляющие собой конкретные профессиональные компетенции, которые можно измерить и оценить. В отличие от них, мягкие навыки – это универсальные качества, которые могут применяться в различных сферах и которые не так легко поддаются объективной оценке. Например, владение французским языком на уровне B2 или знание французской культуры относится к hard skills. В то время как умение работать в команде, эмоциональный интеллект и коммуникабельность являются примерами soft skills.

Роль soft skills в профессиональной деятельности становится всё более значимой в условиях современного рынка труда. В отличие от hard skills, которые относятся к техническим и специализированным знаниям, мягкие навыки помогают специалистам более эффективно взаимодействовать с коллегами и клиентами, находить общий язык и решать конфликты.

Важность soft skills можно объяснить несколькими аспектами. Во-первых, это коммуникация. Основой успешного взаимодействия в любой сфере является умение четко и убедительно выражать свои мысли и идеи, а также активно слушать других. Хорошие коммуникативные навыки способствуют более эффективному обмену информацией и снижению вероятности недопонимания. Джон Дэвисон Рокфеллер, знаменитый американский бизнесмен, говорил: «Умение общаться с людьми – это товар, который можно купить точно так же, как мы покупаем сахар или кофе. И я заплачу за такое умение больше, чем за что-либо другое на свете» [4, с.263].

Во-вторых, работа в команде. В условиях коллективной работы умение сотрудничать и взаимодействовать с другими членами команды становится очень важным. Мягкие навыки помогают наладить доверительные отношения, что способствует повышению продуктивности и достижению общих целей.

В-третьих, открытость к новому, гибкость мышления, способность быстро реагировать на изменения и находить решения в нестандартных ситуациях является важным качеством для современного специалиста, помогают успешно справляться с вызовами и адаптироваться к новым условиям.

В-четвёртых, эмоциональный интеллект, то есть умение понимать и управлять своими эмоциями, а также распознавать чувства других людей, помогает наладить гармоничные отношения и эффективно решать конфликты.

Существует широкий спектр методов для развития soft skills: от тренингов личностного роста до участия в командных проектах, решения кейсов, получения и обработки обратной связи. Исследователи выделяют такие эффективные технологии, как привлечение и анализ опыта других, ролевые игры, технологии развития критического мышления, технологии решения изобретательских задач [2, с.221].

При преподавании курсов «Технология деловых переговоров» и «Стратегии коммуникативного поведения» нами делается упор на интерактиве: используются методы кейсов, разбор инцидентов и мозговой штурм, ролевые и аналитические игры. Фундаментом любого интерактивного метода является коммуникативная задача. Она создает для студентов «интеллектуальный вызов», то есть проблемную ситуацию, которую им необходимо самостоятельно разре-

шить. Преподаватель может гибко настраивать условия таких заданий, выбирая масштаб проблемы, состав участников (индивидуально или в группе) и культурный контекст.

Рассмотрим, какие задания можно использовать для развития у студентов коммуникативных навыков, в том числе делового общения, креативности, сотрудничества, критического мышления, навыка публичных выступлений.

Для развития коммуникативных навыков наиболее эффективны задания, которые имитируют реальные условия давления, неопределенности и различия интересов. Так, переговорные поединки (метод кейсов) служат основой для «Технологии деловых переговоров». Например, в задании «Жесткие переговоры» участникам раздаются роли, где у сторон диаметрально противоположные интересы и жесткие временные рамки, как, например, в ситуации между арендатором и владельцем помещения в кризис. Цель состоит в том, чтобы отработать технику «*gagnant-gagnant*» в условиях давления со стороны партнера. Задание может быть сформулировано следующим образом. *Crise économique mondiale. Un propriétaire et son locataire (dirigeant d'entreprise) se rencontrent. Le temps est compté : vous avez 10 minutes pour trouver un accord, sinon le contrat est rompu avec de lourdes pénalités. Le Propriétaire a un crédit bancaire urgent. Il refuse toute baisse de loyer et exige même une hausse de 5% pour compenser l'inflation. Le chiffre d'affaires du locataire a chuté de 60 %. Il exige une baisse de loyer de 50% ou menace de quitter les lieux immédiatement. L'objectif: passer d'une confrontation directe à une solution Gagnant-Gagnant.*

Таким образом можно отрабатывать различные тактические приёмы в деловых переговорах, входящие в программу обучения. Это тактики «давления», «завышения первоначальных требований», «дисквалификации», «расстановки ложных акцентов в собственной позиции», «выдвижения требований в последнюю минуту», «растущих требований», «пакета», «салями», «двойного толкования», «ухода», «милого друга», «загадки», «вины», «постепенного повышения сложности обсуждаемых вопросов», «вынесения спорных вопросов «за скобки», «пирог», «блока», «пробного шара».

Приведём примеры других возможных заданий. В упражнении «Переговоры о цене» студенты делятся на продавцов и покупателей, при этом у каждого есть скрытый «порог» (минимальная или максимальная цена). Задача состоит не просто в том, чтобы договориться, а в том, чтобы собрать как можно больше информации о позиции оппонента, используя открытые вопросы. Задание может быть сформулировано так: *une entreprise souhaite acheter un lot de matériel informatique d'occasion. Les participants sont répartis en deux groupes: acheteurs et vendeurs. Chaque partie reçoit une consigne secrète. Pour le vendeur : vous ne pouvez pas descendre en dessous de 15 000 €. Pour l'acheteur: vous ne pouvez pas dépenser plus de 12 000 €. Ne donnez pas votre prix immédiatement. Votre but est de collecter un maximum d'informations sur les besoins et les marges de l'autre en posant des questions ouvertes (Comment, Pourquoi, Dans quelle mesure...). Par exemple, «Quels sont les critères qui justifient ce montant selon vous?», «Comment avez-vous évalué la valeur de ce matériel?»*

В заданиях на стратегии коммуникативного поведения важно научить студентов осознанно выбирать модель общения, а не действовать импульсивно. В упражнении «Смена ролей» одна и та же конфликтная ситуация разыгрывается три раза с использованием различных стратегий: избегание, компромисс и сотрудничество. После этого проводится групповой анализ, в котором обсуждается, какая стратегия была наиболее эффективной в конкретном случае. Предлагаем следующую формулировку этого задания на французском языке. *Deux collaborateurs sont en désaccord total sur la répartition du budget d'un nouveau projet. Jouez la scène trois fois (3 minutes par round) en appliquant à chaque fois une stratégie différente: l'évitement (vous fuyez le conflit, vous restez vague ou vous remettez la discussion à plus tard), le compromis (vous cherchez un terrain d'entente rapide où chacun fait une concession (solution 50/50), mais sans réelle satisfaction, la collaboration (gagnant-gagnant): vous explorez les besoins profonds de l'autre pour créer une solution nouvelle qui satisfait pleinement les deux parties.*

Задание «Лифт-тест» заключается в том, чтобы за 60 секунд убедить «инвестора» (преподавателя или другого студента) встретиться с ними еще раз. Это упражнение тренирует лаконичность и умение привлечь внимание. Задание может быть сформулировано следующим образом. *Vous montez dans un ascenseur avec un investisseur clé (ou un recruteur) que vous rêvez de rencontrer. Vous n'avez que le temps du trajet pour le convaincre de vous accorder un véritable rendez-vous plus tard. La mission: 1) l'accroche (présentez votre projet ou votre profil de manière percutante dès les 10 premières secondes); 2) la valeur ajoutée (expliquez quel problème vous résolvez ou quel*

avantage vous apportez); 3) l'appel à l'action (ne demandez pas d'argent, demandez du temps (une carte de visite, un café, une réunion)). Soyez concis, évitez les phrases trop longues. Utilisez un ton enthousiaste mais professionnel.

В рамках дисциплины «Культурный контекст профессионального общения» эффективно используется упражнение «Кросс-культурный барьер». Участники играют роли представителей «высококонтекстной» и «низкоконтекстной» культур. Первый использует намёки и важность личного доверия (например, Япония, Китай), второй говорит прямо и фактически (например, Германия, США). Задача — подписать контракт, развивая гибкость поведения.

Для развития письменных навыков предлагается задание «Ответ на претензию». Студенты получают письмо от «разгневанного клиента» с оскорблениями и жалобами. Их задача — выделить суть проблемы и написать ответ, сохраняя достоинство компании. В ответе следует идентифицировать реальную проблему, использовать факты и предложить решение, не отвечая на агрессию.

Развитие критического мышления в переговорах заключается, прежде всего, в умении отделять факты от манипуляций, выявлять скрытые интересы за словами и быстро оценивать риски. Для развития *критического мышления* можно предложить задание по видеоанализу, когда студенты смотрят короткий отрывок из фильма с переговорами (например, из «Форс-мажоров» или «Основателя») и определяют используемые стратегии, находят ошибки в невербальном поведении и предлагают свои варианты реплик для усиления позиции.

В упражнении «Верю – не верю» студенты получают набор аргументов от «оппонента» (цифры, факты, ссылки на исследования). Им нужно в ограниченное время найти слабые места, логические неувязки или подмену понятий в этих данных. Критическое мышление помогает увидеть ситуацию на несколько шагов вперед. В задании «Карта интересов» студентам предлагается описание позиции стороны на переговорах (то, что они говорят). Их задача – реконструировать скрытую часть «айсберга», выявив истинные потребности, страхи и ограничения оппонента, то есть их интересы. Вот пример такого задания. Un fournisseur de matières premières contacte son client fidèle. Il déclare brutalement: «À partir du mois prochain, je n'accepte plus les paiements à 60 jours. Je veux être payé à la commande, sinon je suspend l'approvisionnement.» Votre mission est de ne pas vous énerver et remplir la «Carte des intérêts» pour comprendre ce qui se cache sous cette exigence agressive.

В упражнении «Информационный шум» студентам выдается объемный кейс (статьи, переписка, отчеты), в котором 70% информации является бесполезным «шумом», а 5% – заведомой ложью. Их задача – составить краткий брифинг для переговоров, выделив только проверенные факты, на которые можно опираться юридически и экономически.

1) Развитие навыка публичных выступлений вместе с переговорами и учётом культурного контекста требует акцента не просто на красивой речи, а на убедительности, адаптивности и понимании аудитории. Так, в рамках дисциплины «Технология деловых переговоров» публичное выступление рассматривается как инструмент влияния на группу лиц. Возможно использование таких заданий, как презентация для лица, принимающего решения (студент должен за 3 минуты презентовать проект или решение группе «инвесторов», тогда как аудитория настроена скептически и имеет право перебивать «неудобными» вопросами) или, например, вступительное слово лидера команды (речь для открытия многосторонних переговоров с объявлением повестки, созданием доверительной атмосферы).

В рамках дисциплины «Стратегии коммуникативного поведения» рекомендуется делать акцент на гибкости стиля и осознанном выборе лингвистических средств. Возможны следующие задания.

1) «Смена регистра» (студент должен выступить с одной и той же темой перед тремя разными аудиториями: советом директоров, техническими специалистами и рассерженными сотрудниками, которые боятся сокращений). Тренируется умение менять лексику, тон и аргументы в зависимости от стратегии (убеждение, успокоение, принуждение).

2) «Речь в стиле...» (студент получает карточку со стратегией (например, «провокация», «мировотворец», «эксперт»). Он должен произнести короткую речь на нейтральную тему, придерживаясь этой линии поведения. Группа должна угадать стратегию). Тренируется невербалика, контроль эмоций и актерское мастерство в коммуникации.

В рамках дисциплины «Культурный контекст профессионального общения» выступление должно учитывать менталитет и ценности аудитории. Возможно использования упражнения,

где студент должен презентовать бизнес-идею аудитории из конкретной страны (например, Японии, Франции или Германии). В речи нужно учесть отношение этой культуры к времени, иерархии, эмоциям и дистанции. Например, для «немецкой» аудитории упор на цифры и факты, для «арабской» – на личные отношения и ценности.

Универсальным упражнением являются «Дебаты», подразумевающие короткие выступления по 2 минуты «за» и «против» спорного тезиса (например: *«В переговорах допустима ложь ради выгоды компании»*).

Заключение. Таким образом, интеграция гибких навыков в учебный процесс является необходимым шагом для подготовки будущих специалистов, способных адаптироваться к современным требованиям рынка. Эти навыки напрямую влияют на продуктивность и качество жизни, позволяя выстраивать глубокие межличностные связи, распознавать эмоциональные состояния окружающих и эффективно работать в режиме мультизадачности. Современное образование должно быть ориентировано на системное формирование таких компетенций. Интерактивные подходы, основанные на решении коммуникативных кейсов, демонстрируют хорошие результаты в развитии гибких качеств личности. При этом дисциплины «Технология деловых переговоров», «Стратегии коммуникативного поведения», «Культурный контекст профессионального общения» обладают уникальным потенциалом для реализации этой задачи, объединяя изучение иностранного языка с практикой социального взаимодействия.

Список литературы

1. Фомина, С. Н. Систематизация дефиниции “soft skills” в отечественной и зарубежной научной литературе / С. Н. Фомина // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2021. – Т. 20. – № 1. – С. 156–163.
2. Платова, Е. Д. Возможности иностранного языка в развитии soft skills будущих специалистов / Е. Д. Платова // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 468. – С. 219–225.
3. Лозовой, А. Ю. Гибкие навыки студентов как фактор повышения их профессиональной конкурентоспособности / А. Ю. Лозовой // Планирование и обеспечение подготовки кадров для промышленно-экономического комплекса региона. – 2019. – Т. 1. – С. 76–79.
4. Петрович, М. В. Переговорный процесс / М. В. Петрович, С. П. Мармашова. Минск: Амалфея, 2021. 403 с.

SOFT SKILLS IN PROFESSIONAL COMMUNICATION: APPROACHES TO TEACHING FRENCH STUDENTS THROUGH NEGOTIATION TECHNOLOGIES AND COMMUNICATION STRATEGIES

*Yakovleva-Yurchak E. N.
Vitebsk, the Republic of Belarus
VSU named after P. M. Masharov*

Abstract: Using the courses "Business Negotiation Technology," "Communicative Behavior Strategies," and "The Cultural Context of Professional Communication," this article explores the potential for developing soft skills in professional communication for students studying French. Examples of assignments for use in the classroom are provided.

Keywords: French language, teaching methods, soft skills, negotiations, business communication.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абакумова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и преподавания иностранных языков Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Азарченко Галина Юрьевна, старший преподаватель кафедры германской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Алейникова Ольга Сергеевна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Алексеева Наталья Гертовна, старший преподаватель кафедры языковой коммуникации Института управленческих кадров Академии управления при Президенте Республики Беларусь (г. Минск, Республика Беларусь).

Алексеевич Евгений Викторович, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Алешникова Валерия Викторовна, преподаватель кафедры русского языка (как иностранного) МИРЭА – Российского технологического университета (г. Москва, Российская Федерация).

Алимпиева Елена Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Андрэйчык Валянціна Іванаўна, аспірант Акадэміі адукацыі (г. Минск, Республика Беларусь).

Арзамасова Алёна Яковлевна, преподаватель Новосибирского Института повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Новосибирск, Российская Федерация).

Бабенко Марина Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингводидактики и второго иностранного языка Лингвистического института Алтайского государственного педагогического университета (г. Барнаул, Российская Федерация).

Балло Юлия Анатольевна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Батыгян Надежда Микаеловна, студентка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Бернавская Майя Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Бобылева Лиана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Борисенко Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретического и прикладного языкознания Челябинского государственного университета (г. Челябинск, Российская Федерация).

Борщенко Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Брыксина Ираида Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (г. Тамбов, Российская Федерация).

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой иноязычного образования Новосибирского Института повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Новосибирск, Российская Федерация).

Вардомацкий Леонид Михайлович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры германской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Василькова Марина Васильевна, старший преподаватель кафедры германской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Васильченко Елена Алексеевна, студентка Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Васюкович Людмила Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и начального образования Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Воеводина Ангелина Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова (г. Горловка, Российская Федерация).

Воробьева Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры зарубежной филологии и прикладных коммуникаций института «Полярная академия» Российского государственного гидрометеорологического университета (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Галимова Юлия Олеговна, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин и цифровых технологий Башкирской академии государственной службы и управления при главе Республики Башкортостан (г. Уфа, Российская Федерация).

Гончарова Светлана Александровна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Грицкова Наталия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск, Российская Федерация).

Грушова Людмила Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Гуминская Оксана Петровна, старший преподаватель кафедры английского и восточных языков Белорусского государственного экономического университета (г. Минск, Республика Беларусь).

Гуреева Анастасия Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков для специальных целей Пермского государственного национального исследовательского университета (г. Пермь, Российская Федерация).

Дорофеев Марина Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Дружина Наталья Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Дудка Анастасия Александровна, старший преподаватель кафедры английского языка Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь).

Дюндик Юлия Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры регионоведения АТР Института филологии, иностранных языков и медиакommunikации Иркутского государственного университета (г. Иркутск, Российская Федерация).

Залесская Дина Абдулазизовна, преподаватель-стажёр кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Иркабаева Зинфира Ралифовна, кандидат экономических наук, заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин и цифровых технологий Башкирской академии государственной службы и управления при главе Республики Башкортостан (г. Уфа, Российская Федерация).

Кажекина Людмила Викторовна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Казмирова Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры германской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Карабутова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Караткевич Ирына Іванаўна, кандыдат філалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры рускай мовы як замежнай, дактарант Інстытута мовазнаўства імя Якуба Коласа Акадэміі навук Беларусі (г. Минск, Республика Беларусь).

Клемято Елена Федоровна, старший преподаватель кафедры германского языкознания Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь).

Коваленко Карина Игоревна, студентка Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Ковалёва Анна Владимировна, старший преподаватель кафедры германской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Костюченко Виктория Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры германского языкознания Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь).

Краснобаева Анастасия Юрьевна, студентка Самарского государственного аграрного университета (г. Самара, Российская Федерация).

Кудинова Татьяна Викторовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков МИРЭА – Российского технологического университета (г. Москва, Российская Федерация).

Кулиева Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры германского языкознания Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь).

Лалова Татьяна Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романских языков им. В.Г. Гака Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Российская Федерация).

Литвишко Ольга Михайловна, кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и профессиональных коммуникаций Астраханского государственного университета им. В.Н. Татищева (г. Астрахань, Российская Федерация).

Лиханова Мария Павловна, студентка Забайкальского государственного университета (г. Чита, Российская Федерация).

Лихорад Оксана Ивановна, старший преподаватель кафедры германского языкознания Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь).

Лютая Влада Игоревна, научный сотрудник Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (г. Тамбов, Российская Федерация).

Мажара Юлия Сергеевна, преподаватель кафедры иностранных языков Военной академии Республики Беларусь (г. Минск, Республика Беларусь).

Малышева Ксения Игоревна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Мизгулина Мария Натановна, кандидат педагогических наук, доцент института иностранных языков Московского городского педагогического университета (г. Москва, Российская Федерация).

Мирошникова Дарья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург, Российская Федерация).

Михайлова Ольга Юрьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Михайлова Мария Сергеевна, студентка Российского государственного гидрометеорологического университета (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Михновец Анастасия Николаевна, студентка Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Мякшин Кирилл Александрович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и германского языкознания филиала Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (г. Северодвинск Архангельской области, Российская Федерация).

Оленюк Галина Анатольевна, учитель ГУО «Средняя школа №1 г. Бельиничи им. Н.И. Пашковского» (г. Бельиничи, Республика Беларусь).

Осипова Ольга Петровна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Павлова Юлия Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка и профессиональной коммуникации Пятигорского государственного университета (г. Пятигорск, Российская Федерация).

Паевская Екатерина Владимировна, старший преподаватель Университета КАЗГЮУ имени М.С. Нарикбаева (г. Астана, Казахстан).

Пантелич Дарья Алексеевна, учитель английского языка Державинского лицея Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (г. Тамбов, Российская Федерация).

Перебийнос Екатерина Евгеньевна, соискатель Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (г. Рязань, Российская Федерация).

Перехода Дарина Сергеевна, студентка Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (г. Тамбов, Российская Федерация).

Пинчук Маргарита Николаевна, преподаватель-стажёр кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Подосенова Александра Сергеевна, студентка филиала Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (г. Северодвинск Архангельской области, Российская Федерация).

Польников Марк Олегович, старший преподаватель кафедры германской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Полякова Ольга Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, практический психолог АНО "Центр психологии развития" (г. Москва, Российская Федерация).

Радькова Светлана Анатольевна, старший преподаватель кафедры языковой коммуникации Института управленческих кадров Академии управления при Президенте Республики Беларусь (г. Минск, Республика Беларусь).

Резцова Светлана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Государственного социально-гуманитарного университета (г. Коломна Московской области, Российская Федерация).

Романова Дарья Вячеславовна, студентка Забайкальского государственного университета (г. Чита, Российская Федерация).

Рыбакова Анна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков 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).

Селин Антон Евгеньевич, ассистент кафедры китайского языка Гуманитарно-педагогического института Забайкальского государственного университета (г. Чита, Российская Федерация).

Симонова Светлана Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранный язык» Академии базовой подготовки Российского университета транспорта (г. Москва, Российская Федерация).

Смирнова Александра Вячеславовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (СПб АППО) (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Степанова Наталья Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Государственного социально-гуманитарного университета (г. Коломна Московской области, Российская Федерация).

Соболевская Екатерина Владимировна, студентка Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова (г. Орша, Республика Беларусь).

Соколова Мария Александровна, преподаватель кафедры иностранных языков Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники (г. Минск, Республика Беларусь).

Соловьева Ирина Александровна, преподаватель кафедры германской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Сорокина Виктория Александровна, преподаватель английского языка Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Сыресскина Светлана Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Самарского государственного аграрного университета (г. Самара, Российская Федерация).

Тарасенко Елизавета Сергеевна, студентка Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Теркулова Карина Боровна, ассистент кафедры русского языка и общего языкознания Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова (г. Нальчик, Российская Федерация).

Толкачёва Кристина Юрьевна, преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Трофимова Дарья Александровна, студентка Елабужского института Казанского федерального университета (г. Елабуга, Российская Федерация).

Турковская Елена Веславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Тюлюпина Мария Викторовна, студентка Лингвистического института Алтайского государственного педагогического университета (г. Барнаул, Российская Федерация).

Филимончик Наталья Анатольевна, старший преподаватель кафедры профессиональной и межкультурной коммуникации Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой (г. Полоцк, Республика Беларусь).

Хрипунова Елизавета Сергеевна, студентка Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова (г. Орша, Республика Беларусь).

Чернова Наталья Николаевна, старший преподаватель кафедры германской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Шаколо Александр Вячеславович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Шапошникова Светлана Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Шатьков Дмитрий Олегович, преподаватель Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова (г. Орша, Республика Беларусь).

Шершнёва Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры славянской филологии Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова (г. Могилев, Республика Беларусь).

Шишмарева Татьяна Евгеньевна, кандидат филологических наук доцент кафедры китаеведения Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Иркутского государственного университета (г. Иркутск, Российская Федерация).

Шкатуло Наталья Михайловна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Шкутова Наталья Юрьевна, воспитатель дошкольного образования ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 3 г. Могилева» (г. Могилев, Республика Беларусь).

Шульга Оксана Николаевна, преподаватель кафедры иностранных языков Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники (г. Минск, Республика Беларусь).

Шумбасова Светлана Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков Государственного социально-гуманитарного университета (г. Коломна Московской области, Российская Федерация).

Шуликова Анна Сергеевна, преподаватель кафедры мировых языков 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

**ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ФИЛОСОФИЯ,
ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМЫ, ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ**

Сборник научных статей

В 2 томах

Том 2

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

А.В. Васехо

Подписано в печать 22.06.2026. Формат 60х84 ¹/₈. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 41,62. Уч.-изд. л. 37,00. Тираж 14 экз. Заказ 66.

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.