

ISSN 2307-4493

Учреждение образования  
«Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины»

**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сборник научных статей

Основан в 2009 году

**Выпуск 11**

Гомель  
ГГУ им. Ф. Скорины  
2022

УДК 81:37.091.3:811'243

В одиннадцатый выпуск сборника вошли статьи, посвященные теоретическим и прикладным аспектам преподавания иностранных языков (в том числе основным приемам работы с аутентичными видеоматериалами, способам организации дистанционного обучения с использованием онлайн-ресурсов и проч.), а также актуальным вопросам лингвистики и литературоведения.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам, которые интересуются новейшими подходами к обучению иностранным языкам, различными аспектами лингвистических и литературоведческих исследований.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Е. В. Сажина (гл. ред.), Н. В. Насон (отв. ред.),  
И. А. Хорсун, О. Н. Чалова, С. Н. Колоцей

Рецензенты:

доктор филологических наук И. Ф. Штейнер;  
кандидат филологических наук И. Н. Пузенко

© Учреждение образования «Гомельский  
государственный университет  
имени Франциска Скорины», 2022

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.146-057.875:378.096:811'243

*Е. М. Базулько, Т. В. Куприянчик*

## СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*В работе утверждается и обосновывается необходимость комплексной оценки знаний студентов вуза, что обусловлено преимуществами и недостатками каждой отдельно взятой формы контроля знаний (тестирования, выполнения практического задания, развернутого ответа на теоретический вопрос и близопроста). Особое внимание в статье уделяется такому формату оценки знаний студентов, как устный опрос, уточняются его виды и подвиды, обобщаются положительные и отрицательные стороны.*

***Ключевые слова:** иностранный язык, оптимизация учебного процесса, рейтинговая оценка, тестирование, устный опрос, речевая деятельность.*

Мониторинг качества усвоения студентами учебного материала – неотъемлемая часть любого образовательного процесса. Оптимально подобранная система контроля знаний учащихся – залог объективной оценки качества освоения образовательных программ учащимися, а соответственно, и их успешной учебы [1, 2 и др.].

Собственный педагогический опыт, а также наблюдения за нюансами организации учебного процесса в других вузах показал, что система оценки знаний студентов филологических вузов и факультетов, в том числе и факультетов иностранных языков, имеет свою специфику, рассмотрению которой и посвящена настоящая статья.

Итак, с нашей точки зрения, оценка знаний студентов иностранных языков должна носить **комплексный характер**, и сегодня такой подход активно и успешно реализуется практически во всех вузах нашей страны, поскольку оказался не просто

состоятельным, но и весьма действенным в отношении побуждения студентов к регулярному посещению занятий. Комплексный характер оценки предполагает, что конечная отметка, которая будет выставлена студенту в экзаменационную ведомость, зависит от успешности его работы как на занятиях, так и на экзамене.

Не всегда можно полагаться исключительно на результаты, продемонстрированные студентом на экзамене по предмету. Пресловутое волнение, возможное плохое самочувствие, личные неприятности и многие другие факторы могут стать причиной весьма посредственного или даже провального ответа студента во время экзаменационного испытания, в результате чего полученная им отметка едва ли будет являться объективным показателем его истинных знаний по предмету.

В то же время доверять только рейтинговой (семестровой) оценке также не стоит, поскольку она часто служит средством контроля промежуточных, а не конечных знаний студента, а в некоторых случаях – не столько его знаний, сколько активности на занятии. Тем не менее выставление студенту факультета иностранных языков отметки за семестр является очень важным моментом, так как это побуждает его к постоянной иноязычной речевой деятельности на занятиях, а для будущих специалистов по иностранному языку – это просто необходимое условие для развития иноязычной речи.

В этой связи наиболее показательной является комплексная оценка, которая учитывает достижения студентов как в семестре, так и на экзамене. Выбор системы процентного распределения семестровых и экзаменационных показателей зависит от конкретного вуза / факультета. Так, в Минском государственном лингвистическом университете принята такая формула расчета конечной отметки, которая в итоге будет выставлена в экзаменационную ведомость: сорок процентов от конечной отметки составляет рейтинговая оценка, а шестьдесят процентов – оценка за ответ студента на экзамене. В УО «Гомельский государственный университет» обычно используется такая формула: третью часть от конечной отметки составляет оценка работы студента на занятиях, вторая треть – экзаменационный тест, а последняя треть – устный ответ на экзамене.

Остановимся подробнее на экзаменационных заданиях, которые позволяют оценить знания студентов факультета иностранных языков наиболее объективно.

Как известно, экзамен для студента должен состоять из трех заданий. Чем более разными по форме и содержанию будут задания, тем более объективной будет оценка знаний учащихся. Именно по этой причине современные вузы используют следующие виды экзаменационного опроса студентов:

- тестирование;
- устный опрос.

### ***Тестирование.***

Тестирование в педагогическом процессе – это такой вид контроля знаний, который состоит из системы разнообразных тестовых заданий и направлен на выявление уровня знаний, умений и навыков учащихся. Как правило, тест содержит обобщенный материал по основным изученным темам. Также такой способ контроля может мотивировать студентов к интенсификации работы по усвоению материала. Целью тестирования является не только, контроль усвоения материала, но и выявление пробелов, возникающих при прохождении учебного материала и возможность их устранения.

Следовательно, к преимуществам тестирования можно отнести то, что студенты самостоятельно, находясь в равных условиях, выполняют задания. При этом исключается субъективизм преподавателя. Кроме того, тестирование является достаточно быстрой формой контроля, которая экономит время преподавателя, а результаты подсчитываются автоматически. Так, основное усилие преподавателя направлено на разработку качественного теста. Еще одним преимуществом тестирования является то, что оно позволяет охватить гораздо больше тематического материала по сравнению с устной формой контроля.

Однако данный контроль знаний не является совершенным. Охватывая достаточно большой объем знаний, тестирование не позволяет оценить навыки, связанные с творчеством, речевой деятельностью студентов, если мы говорим об устной практике английского языка. Также может присутствовать элемент угадывания варианта ответа или случайная ошибка, что не позволяет констатировать объективизм оценки. Соответственно на факультете иностранных языков тестирование проводится в комплексе с устным ответом на экзамене, чтобы минимизировать случайность и дать возможность студентам проявить себя.

В качестве примера можно привести тесты, которые используются по различным предметам на факультете иностранных

языков в единой системе университета dot3. Как правило, заключительный тест состоит из 400 позиций, но студент решает тест на 50–60 вопросов, выбранных из данных позиций автоматически случайным образом. Чаще всего в тест входят вопросы двух видов: выбрать правильный вариант (из 5 предложенных) и вписать нужное слово. На прохождение теста студентам отводится 40 минут и дается одна попытка. Затем результат сразу же подсчитывается и выводится на экран. Если студент набрал до 60%, то оценка считается неудовлетворительной. Для того, чтобы студенты были лучше подготовлены к тестированию морально и технически, целесообразно проводить промежуточные или тренировочные тесты по отдельным темам в течение семестра. Причем система dot3 дает возможность студентам проходить тест не только непосредственно в университете, но и в домашних условиях. Кроме того, преподаватели активно используют промежуточные тесты и на других платформах, например, таких как Kahoot и Quizzies.

Таким образом, практика показывает, что студенты, которые систематически готовятся к занятиям и регулярно выполняют промежуточные тестирования в течение семестра, успешно справляются с экзаменационным тестом. Кроме того, выполнение тестов служит дополнительным стимулом к изучению лексического или теоретического материала.

#### ***Устный опрос.***

Несмотря на все достоинства тестирования, для проверки знаний студентов факультета иностранных языков первостепенное значение приобретает ***устный опрос***, поскольку именно он позволяет оценить уровень сформированности речевых навыков, а если речь идет о теоретических предметах, то помогает понять степень глубины изученных студентом вопросов.

Как и тестирование, устный опрос может принимать разные формы. Наиболее популярными из них являются следующие:

- ответ на вопрос (вопросы) экзаменационного билета;
- выполнение практического задания (практических заданий);
- блицопрос.

Каждый из этих видов опроса имеет свои плюсы и минусы.

Например, такая форма контроля знаний, как ***ответ студента на вопрос***, сформулированный в экзаменационном билете, характеризуется следующими положительными моментами:

- при необходимости может принимать только письменную форму;

– позволяет увидеть, насколько глубоки знания студента по предмету;

– позволяет оценить степень развития речевых умений студента (если речь идет о практических дисциплинах наподобие дискурсивной практики);

– достаточно большое количество времени, отводимое на подготовку студента к ответу, дает возможность экзаменуемому немного расслабиться, сосредоточиться, полностью проявить свои аналитические способности.

К числу основных недостатков рассматриваемого формата оценки знаний студентов на экзамене целесообразно относить следующие:

– продолжительность экзамена;

– сложно определить, пользуется ли студент запрещенными материалами (учебник, конспект, шпаргалка, помощь одногруппника, наушник и проч.);

– неудобна в использовании при проведении экзамена в дистанционном режиме.

Еще одной формой устной части экзамена является выполнение студентом *практического задания*. Карточки с практическими заданиями могут быть высланы студентам заранее, а могут и предъявляться учащимся исключительно на экзамене. Количество заданий в карточке также может варьироваться.

При выполнении практического задания на экзамене следует отметить такие положительные моменты, как:

– практическое задание является весьма эффективным инструментом, стимулирующим тщательную подготовку студентов и повышающим мотивацию к изучаемому предмету;

– это экономная, целенаправленная и индивидуализированная форма контроля;

– позволяет выявлять конкретные пробелы в знаниях по пройденному материалу;

– проверяется, насколько осознанно студенты владеют материалом и как они умеют применять данные знания на практике;

– предоставляется право студенту на самостоятельный способ работы для контроля пройденного материала.

Однако преподаватель обязательно должен психологически готовить студентов к выполнению данного вида работы, т. е. знакомить их с построением вопросов и ответов, техникой заполнения карточки ответов и критериями оценки. Также важно

предупредить, что невнимательность может привести к неправильным результатам оценки уровня их знаний.

Грамотно сконструированные задания должны акцентировать внимание только на самой важной информации, раскрывать внутреннюю логику того или иного фрагмента дисциплины. При разработке практического задания в большинстве случаев предпочтение отдается не механической целесообразности, а возможности активизировать ассоциативные связи.

С нашей точки зрения, одним из наиболее оптимальных приемов оценки знаний студентов является *блицопрос*, под которым понимается серия вопросов разной тематики, на которые студент должен ответить незамедлительно. По сути, это своеобразный терминологический опрос, цель которого состоит в проверке энциклопедических знаний студентов по предмету. Это не новый метод контроля качества усвоения студентами учебного материала, однако чаще всего он используется при проведении зачетов или опросов студентов непосредственно на занятии, хотя его применение на экзамене стоит считать не просто оправданным, но и максимально надежным способом объективной оценки знаний учащихся, поскольку он имеет ряд преимуществ перед остальными методами мониторинга качества знаний студентов: возможность произвести опрос сразу по нескольким темам, динамичная и быстрая форма проведения экзамена, отсутствие у студента возможности воспользоваться запрещенными материалами (учебниками, конспектами и проч.).

Пожалуй, единственными недочетами блицопроса являются, во-первых, состояние исключительно высокого напряжения, в котором находятся студенты, и, во-вторых, отсутствие возможности проверить степень глубины усвоенного учащимися материала, а также их аналитический потенциал по предмету.

Таким образом, универсальной формы проверки знаний студентов на экзамене не существует. Наиболее оптимальным вариантом контроля качества усвоенного учебного материала является комплексный подход, предполагающий использование сразу нескольких форм и режимов оценки.

### **Список использованной литературы**

1. Абдыжаппарова, С. Б. Основы кредитной системы обучения в Казахстане / С. Б. Абдыжаппарова, Г. К. Ахметова. – Алматы : Казак университети, 2004. – 215 с.

2. Конасова, Н. Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся петербургских школ : пособие для самообразования / Н. Ю. Конасова. – СПб. : УПМ, 2000. – 56 с.

УДК 37.013:005.336.2-057.86:378:811'243

*Л. И. Богатикова*

### ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*В статье рассматривается проблема развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка с позиций концепции коммуникативного иноязычного образования, взаимосвязи языка и культуры. Особое внимание обращается на необходимость владения определенным объемом культурной грамотности и речевыми формами профессионально-ориентированной коммуникации, специфическими для иноязычного педагогического общения. Обосновывается использование различных видов тренинга для развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка.*

**Ключевые слова:** *концепция коммуникативного иноязычного образования, профессиональная компетентность, иностранный язык, культурная грамотность, межкультурная коммуникация, тренинг.*

Как известно, в настоящее время в обучении иностранным языкам наиболее распространенной является концепция коммуникативного иноязычного образования. Основой данной концепции есть принцип гуманитарно-культурологического подхода – от человека образованного к человеку культурному, что вызывает необходимость повышения культуры, увеличения объема культурной грамотности педагога.

В рамках данного подхода преподаватель иностранного языка должен не только владеть достаточно большим объемом знаний, умений и навыков в области лексики, грамматики, литературы, истории и географии страны изучаемого языка, но и обладать

достаточно высоким уровнем культурной грамотности, которая включает не только иноязычную коммуникативную культуру, но и умения иноязычного профессионального общения, в нашем случае педагогического.

В рамках межкультурной коммуникации культурная грамотность представляет собой довольно сложное понятие, включающее различные знания, умения и навыки языкового, коммуникативно-поведенческого и культурологического характера, в том числе и владение нормами и традициями коммуникативного поведения, его национально-культурными особенностями, характерными для коммуникативного поведения представителя конкретной лингвокультуры.

На коммуникативно-поведенческом уровне объем культурной грамотности включает также умения использования коммуникативных стратегий, характерных для данной культуры: стратегии дистанцирования, намека, уклонения от ответа, смягчения посредством вопросов, стратегии поддержки собеседника [1] и др., включая умение внимательно слушать собеседника, использовать невербальные сигналы, соответствующие вербальным, адекватные поведенческие реакции на высказывание собеседника, умение демонстрировать положительные эмоции в общении и коммуникативную приветливость, выражаемую в таких невербальных средствах, как улыбчивость, а также свои личные успехи; проявлять вежливость к собеседнику; осуществлять коммуникативный контроль – умение следить за своей речью и стремиться к коррекции собственной речи; уметь делать комплименты, использовать юмор в разговоре, проявлять сдержанность, т. е. не перебивать собеседника; стремиться к достижению компромисса при обсуждении какой-либо проблемы.

Урок иностранного языка представляет собой своеобразный вид коммуникации, а основная деятельность преподавателя иностранного языка является педагогической, в связи с чем он должен владеть навыками и умениями профессионального педагогического общения, т. е. уметь использовать речевые формы профессионально-ориентированной коммуникации, давать инструкции и задания в процессе обучения различным языковым аспектам и видам речевой деятельности, использования технических средств.

Таким образом, преподаватель иностранного языка должен овладеть основными навыками и умениями профессионального иноязычного педагогического общения, а именно национально-культурными особенностями педагогического дискурса

англоязычной культуры. К таким особенностям можно отнести знание следующих фактов:

– обращение к учителю со стороны учащихся на любой ступени обучения в русскоязычной культуре требует называния по имени и отчеству, в англоязычной используется формула *Mr / Ms* + фамилия, в репликах, адресованных учителям-мужчинам, школьники используют вежливое обращение *sir*;

– использование более вежливой формы в повелительном наклонении (*Will you read? You can do it*) вместо выражений: «Откройте тетради!», «Прочитайте текст!», «Садись, два!», «К доске пойдет...», «Где твой дневник?» – «Забыл дома» присущих для профессионального педагогического общения русскоязычной культуры;

– обращение к ученику *Mr / Ms* + фамилия в англоязычной культуре.

Стратегии профессионального педагогического общения заключаются в совместных действиях участников общения, к которым относятся следующее: 1) этикетные ходы педагогического дискурса (приветствие, обращение внимания, знаки внимания); 2) директивные ходы («Откройте тетради», «Прочитайте текст на стр. 25»), а также трафаретные формулы, используемые при возникновении конфликта; 3) тренировочные и игровые высказывания как на уроке, так и во время внеклассных мероприятий. Но в то же время эти стратегии могут отличаться в русскоязычной и англоязычной культурах [2, с. 219].

Как видим, преподавателю иностранного языка необходимо владеть достаточно развитой профессиональной компетенцией организации и проведения урока на иностранном языке, т. е. овладеть специальной терминологической лексикой, речевыми формами профессионально-ориентированного общения и речевого этикета, специфического для общения учителя и учащихся.

Основой такого педагогического взаимодействия является так называемая *педагогическая интуиция*, под которой понимается снижение собственной внутренней конфликтности, приобретение умения становиться «на позицию» воспитанника, эмоциональное приятие ребенка, полное исключение возможности нанесения ребенку душевной травмы и проявление веры в его личностное развитие» [3, с. 76]. Сюда также относятся умения определять трудности в выполнении заданий на конкретном этапе урока, изменять приемы или способы его выполнения, определять, в чем заключаются эти

трудности для конкретного ученика, правильно распределять роли и функции учащихся в процессе разыгрывания ролевых этюдов или проведения ролевых игр; умения ликвидировать психологические барьеры между учителем и учащимися, между самими учащимися, поднимать настрой и налаживать рабочую атмосферу, прибегая к различным способам релаксации и снижения напряженности, создавать мотивацию в течение всего учебного занятия, устанавливать контакт с учащимися в критические моменты.

Для развития педагогической интуиции и профессиональной компетентности на практических занятиях по иностранному языку и методике преподавания иностранных языков целесообразно использовать различные тренинги:

– тренинг общения, профессионального в том числе, цель которого – совершенствование коммуникативных умений эффективного взаимодействия с людьми и выработка оптимальных стилей общения;

– тренинг креативности, цель которого – развитие творческого мышления и воображения, навыков нестандартного поведения, умения находить решения в изменчивых ситуациях профессионального и социального общения. Данный тренинг предполагает развитие умений проявлять такие креативные качества, как гибкость мышления, изобретательность, наблюдательность и воображение, внимательность, активность и инициативность. Развивать умение креативности и оценивать уровень творческого потенциала преподавателя можно с помощью такого приема, как «Мои ассоциации», цель которого – выяснить ассоциации к понятию «творческая личность». Суть его заключается в следующем: нужно назвать черты характера, присущие творческим людям. В течение 5 минут подумать и нарисовать то, с чем вы ассоциируете творческую личность. Это может быть объект живой или неживой природы, естественное явление;

– тренинг сенситивности (межличностной чувствительности), цель которого – развить психологическую наблюдательность как способность фиксировать весь комплекс сигналов, поступающих от партнеров по общению; антиципацию и прогнозирование поведения партнера и свое воздействие на него. С этой целью используют так называемый культурный ассимилятор, который представляет собой короткую историю / ситуацию взаимодействия представителей двух четко разделяемых культур, в ходе которого участники сталкиваются с определенной проблемой [4]. Такие культурные ассимиляторы способствуют развитию умений воспринимать ситуацию с позиции

представителя другой культуры и адекватно реагировать. Обычно это ситуации межкультурного общения с предлагаемыми решениями проблемы и последующей их интерпретацией, например:

*You ask directions haltingly in a foreign language; the person you ask directs you to the wrong place.*

*a) You decide that from now on it would be wise to ask two or three people for directions.*

*b) You get very angry and assume that the man gave you the wrong directions on purpose. You resolve to avoid nationals for future advice.*

*c) When you end up at the wrong place, you assume that you asked the question incorrectly or you misunderstood when the man answered you. You decide to ask directions from someone who can speak English from now on.*

Интерпретация вариантов ответа:

*a) Now you've got the idea-devise coping strategies; you'll survive. By the way, you're sensitive, too. Would you have been embarrassed to admit your ignorance if you had been informed of the situation? (правильный ответ)*

*b) Your assumption is wrong. You sure must be upright about what people feel toward you. Turn the situation around. Have you ever been asked for directions and not been quite sure how to answer? How many times did you go ahead and try to give directions anyway, even if you don't want people to think you are a fool – at least, not until they try to use your directions!*

*c) In reality this could be the case. You may have made a mistake in translation. After all, trying to converse in another language is not easy, and you're bound to make mistakes. Don't give up trying to use the language.*

На коммуникативно-поведенческом уровне в рамках профессионального педагогического общения можно предложить такие приемы и упражнения, как:

а) «Правда или ложь». Члены группы садятся по кругу; ведущий дает задание написать участникам три предложения, относящиеся лично к ним. Из этих трех фраз две должны быть правдивыми, а одна – нет. Один за другим каждый участник зачитывает свои фразы, все остальные пытаются понять, что из сказанного соответствует действительности, а что – нет. При этом все мнения должны обосновываться.

б) «Учимся ценить индивидуальность». Члены группы рассказываются по кругу. В начале игры нужно сказать следующее: «Мы часто хотим быть точно такими же, как остальные, и страдаем,

чувствуя, что отличаемся от других. Иногда действительно хорошо, когда мы – как все, но не менее важна и наша индивидуальность. Ее можно и нужно ценить». Каждому игроку предлагается написать о каких-то трех признаках, которые отличают его от всех остальных членов группы. Это может быть признание своих очевидных достоинств или талантов, жизненных принципов и т. п. В любом случае информация должна носить позитивный характер. Следует привести три примера из собственной жизни, чтобы участникам стало полностью понятно, что от них требуется. Для создания игровой атмосферы целесообразно использовать свою фантазию и чувство юмора. Участники записывают свои имена и выполняют задание. Необходимо предупредить, что записи собираются и зачитываются, а члены группы будут отгадывать, кто является автором тех или иных утверждений. Листочки собираются и еще раз отмечаются положительные аспекты того, что люди не похожи друг на друга: мы становимся интересны друг другу, можем найти нестандартное решение проблемы, дать друг другу импульсы к изменению и обучению и т. д. Потом зачитывается каждый текст, а игроки угадывают, кем он написан. Если автора не удастся «вычислить», он должен назваться сам [5];

– тренинг эффективного взаимодействия с детьми, цель которого – помочь учителям осознать стереотипы, мешающие взрослым понять и принять ребенка, отработать приемы установления доверительных отношений с детьми разного возраста; тренинг уверенного поведения, цель которого – развитие способности дифференцировать уверенно-достойное, неуверенное и агрессивное поведение, формирование умений переносить стрессы;

– тренинг психологической саморегуляции и самокоррекции, цель которого – научить преподавателя управлению самочувствием, способам его создания, саморегуляции [6, с. 61]. Целями такого тренинга является выработка навыков управления вниманием (сосредоточение, концентрация и переключение), свободного оперирования чувственными образами (тяжесть, тепло и др.). Предлагаются следующие приемы и упражнения:

а) «Чем мы похожи». Члены группы сидят в кругу. Ведущий приглашает в круг одного из участников на основе какого-либо реального или воображаемого сходства с собой. Приглашенный выходит в круг и дальше приглашает выйти кого-нибудь из участников таким же образом. Игра продолжается до тех пор, пока все участники не окажутся в кругу [7, с. 14].

б) «Лукошко». Ведущий проходит по кругу с лукошком, в котором находятся различные мелкие предметы. Участники, не заглядывая в лукошко, берут какой-то один предмет. Когда все готовы, ведущий предлагает каждому найти какую-нибудь связь между этим предметом и понятием «психическая саморегуляция». Рассказ начинает участник, первый получивший игрушку. Например: «Мне достался мячик. Он напоминает мне земной шар. Думаю, что умение регулировать свое состояние должно распространиться по всему миру» [7, с. 21].

Важной целью тренинга является разработка программы (индивидуальной для каждого учителя (в нашем случае, для каждого студента – будущего учителя иностранного языка) повышения психологической устойчивости, развития толерантности – способности противостоять разного рода трудностям без утраты психологической адаптации [6, с. 61] на уроках иностранного языка как в процессе прохождения педагогической практики, так и в будущей педагогической деятельности. Кроме того, немаловажную роль играет также использование деловых игр, моделирующих профессиональную деятельность специалиста и обеспечивающих интегрированное образование и использование студентами лингвистических и психологических знаний, развитие и совершенствование профессиональных навыков и умений проведения уроков иностранного языка.

Таким образом, основными приемами развития умений профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка являются тренинг профессионального общения, тренинг креативности, тренинг сенситивности, тренинг эффективного взаимодействия с детьми и тренинг психологической саморегуляции и самокоррекции, включая также ролевые и деловые игры.

### **Список использованной литературы**

1. Кузьменкова, Ю. Б. Стратегии речевого поведения в англоязычной среде. Лекции 1-4 / Ю. Б. Кузьменкова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 48 с.
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 331 с.
3. Горлова, Н. А. Подготовка преподавателя иностранного языка для дошкольных образовательных учреждений / Н. А. Горлова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 70–77.

4. Ахвледиани, О. Техника формирования сензитивности на уроках английского языка [Электронный ресурс] / О. Ахвледиани // Иностранные языки. – Режим доступа: <https://iyazyki.prosv.ru/author/ahvlediani/>. – Дата доступа: 22.03.2022.

5. Александрова, Ю. Тренинг «Развитие сенситивности» [Электронный ресурс] / Ю. Александрова. – Режим доступа: <https://trepsy.net/training/stat.php?stat=2160>. – Дата доступа: 22.03.2022.

6. Хохлова, В. В. Повышение квалификации учителей иностранных языков в Нижнем Новгороде / В. В. Хохлова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 61–65.

7. Щербакова, Е. А. Тренинг психической саморегуляции: методическое пособие / Е. А. Щербакова. – Краснодар, 2014. – 76 с.

УДК 37.091.33-028.22:811.111'243

*Д. А. Гаврилова, Л. А. Литвинова*

## ОСНОВНЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*В данной статье рассматриваются основные приемы работы с видеоматериалами на уроках английского языка. В работе раскрыто значение понятия 'видеоматериал', а также сформулирована цель применения видео на уроках. Авторы уделяют большое внимание рассмотрению различных приемов работы с видео на занятиях. В работе даны примеры упражнений, которые можно использовать на разных этапах процесса обучения. Предложенные авторами приемы можно применять как при индивидуальной, парной, так и групповой работе.*

**Ключевые слова:** приемы, способы, видеоматериалы, английский язык, речевая деятельность, умения, навыки.

Всем известен тот факт, что традиционно для передачи знаний, нового материала и информации учащимся использовались бумажные источники. Но начиная уже с конца XX века в процесс обучения постепенно стали внедряться различные технические

средства, аудио- и видеоматериалы. Прочно войдя в нашу жизнь, они позволили быстрее и легче преподать новый материал, закрепить его, а также вывести новые оригинальные формы работы на уроке. В данной статье мы рассмотрим приёмы работы с видео на уроках английского языка.

Под видеоматериалами мы подразумеваем информацию в форме видеозаписи, которая сочетает в себе визуальный и звуковой ряд. К ним мы можем отнести мультфильмы, фильмы, видеоклипы, телепередачи, ролики из интернета, рекламу, интервью, видеоэкскурсии, ток-шоу, а также специально снятые учебные фильмы.

Видео помогают воссоздать на разных этапах урока иноязычную среду, знакомят с культурой и историей страны изучаемого языка, что является веским преимуществом в современном процессе обучения. Благодаря их яркости и выразительности, новая информация усваивается гораздо лучше и быстрее.

Каннинг-Уилсон утверждает, что хоть и использование видеоматериалов на уроке является наиболее популярным инструментом для работы с учащимися и студентами, нельзя упускать из виду образовательную цель [1]. Главная цель работы с видео – это достичь последующей речевой деятельности на уроке. Видео создаёт ту ситуацию, которую учащиеся должны понять, суметь интерпретировать и в дальнейшем обсудить, чтобы обменяться опытом. К тому же видеоматериалы позволяют раскрыть значения новых слов, являются источником зрительной и визуальной информации, а также стимулом для многих видов учебной работы повышенной сложности. Для эффективного использования видеоматериалов на уроках иностранного языка были разработаны следующие приёмы, которые будут полезны как учителю, так и ученику:

1. **Active viewing and global comprehension** (просмотр с изображением и звуком). Данный приём направлен на просмотр видео с максимальной эффективностью при использовании зрительного и слухового каналов поступления информации. Такой просмотр фиксирует внимание учащихся на основной идее видео.

Перед показом видео необходимо сформулировать цель просмотра, чтобы сфокусировать внимание учащихся на главной информации и предварительно снять языковые трудности. Перед началом учитель записывает на доске ключевые вопросы о видео для того, чтобы учащиеся получили представление о содержании. После они отвечают на поставленные вопросы устно и во время просмотра делают заметки. Для более полного понимания предоставляется

контрольный лист или руководство по просмотру, с помощью которого учащиеся могут смотреть и слушать, обращая внимание на определённые детали или особенности языка. При использовании этого приема, однако, следует учитывать уровень владения языком учащимися.

**2. Freeze framing and prediction** (стоп-кадр). Учитель останавливает видео, когда хочет акцентировать внимание на эмоциях и описании персонажа, задать вопросы, выяснить, что происходит, или предугадать, что будет дальше. Данный приём важен в формировании понимания и способствует развитию разговорных навыков. [2, с. 69].

**3. Silent viewing** (просмотр без звукового сопровождения). Поскольку видео является аудиовизуальной средой, можно воспользоваться возможностью его разделения. Просмотр без звука вызывает интерес у обучаемых, стимулирует мыслительную деятельность и развивает навык предугадывания происходящего. Отсутствие звука помогает сконцентрироваться исключительно на изображении, поскольку задействован лишь зрительный канал поступления информации.

Одним из упражнений является следующее: воспроизводим фрагмент видео без звука, учащиеся наблюдают за поведением персонажа. Затем останавливаем фрагмент и предлагаем учащимся рассказать, что происходило в данной сцене, также учащиеся могут попробовать озвучить персонажей. И, наконец, видеофрагмент воспроизводится со звуком, чтобы учащиеся смогли сравнить свои мысли и предположения с оригиналом.

**4. Sound on and vision off activity** (просмотр без зрительного сопровождения). Такой приём очень схож с аудированием. Он довольно интересен и, несомненно, полезен в использовании, так как способствует развитию воображения. Слыша только диалог, учащиеся предсказывают или восстанавливают события, происходящие в этом видео. Можно также использовать приём «стоп-кадр» для последовательного обсуждения – реплика за репликой, эпизод за эпизодом.

**5. Repetition and role play** (многократный просмотр и разыгрывание по ролям). Когда в видео появляются трудные языковые моменты или возникает необходимость произнесения отдельной реплики хором или по отдельности, такой приём может быть необходимым шагом к коммуникативным упражнениям. Использование данного приёма направлено на ознакомление

с шаблонными этикетными фразами. Когда у учащихся складывается чёткое представление о видео, их просят разыграть сцену, используя столько новых фраз, сколько они смогли запомнить.

Возможность дальше разыгрывать диалог по ролям позволяет включить в активную деятельность всех учащихся на уроке. Поскольку каждый учащийся играет свою назначенную роль, то, соответственно, становится всё более и более вовлечённым в процесс коммуникации. Этот приём помогает многим понять своё поведение и лучше реагировать на различные человеческие отношения, узнать, как правильно вести себя в той или иной ситуации, применить свои знания на практике, а в дальнейшем быть способным ответить на обращение. Развитие умения правильно вести диалог, а именно правильно задавать вопросы и отвечать на них, является своего рода подготовкой к ситуациям, которые могут возникнуть в реальной жизни.

**6. Reproduction activity** (репродуктивная деятельность). После просмотра фрагмента учащиеся просят воспроизвести или описать то, что происходило, либо написать или пересказать увиденное. Такие упражнения побуждают учащихся проверить свои знания. Они получают пользу от коммуникации на иностранном языке, даже если это сложно и допускаются ошибки. Так как данный тип упражнения может показаться трудным для некоторых учащихся, возможно, потребуется помощь и руководство учителя.

**7. Dubbing activity** (дубляж). Данный приём может быть использован только тогда, когда учащиеся обладают необходимой языковой компетенцией. В таких упражнениях предлагается заполнить пропущенные диалоги после просмотра видео без звука. Учащимся интересен такой вид работы и им доставляет удовольствие завершить сцену из видео с помощью дублирования [2, с. 70].

Данный приём стимулирует общение между учащимися и помогает достичь цель коммуникативной компетенции, а именно способствует пониманию полученной и передаваемой информации. Благодаря этому у учащихся и студентов есть возможность развивать навыки обмена опытом и сотрудничества.

**8. Split Viewing.** Данный приём отлично подходит для учащихся, владеющим языком на высоком (продвинутом) уровне. Учащиеся делятся на две группы. Одна группа смотрит видео без звука, а другая только слушает. Затем две группы объединяются и обсуждают, что увидели и услышали, тем самым воссоздают картину. И, наконец, вместе смотрят видео со звуком, сравнивают его со своей версией и обсуждают.

**9. Jigsaw Viewing.** Две группы студентов смотрят два разных видеоклипа, а затем обмениваются информацией. Класс можно разделить на две группы и отправить в разные комнаты, или учащиеся могут смотреть видео индивидуально на устройствах (в наушниках). Если данный вариант невозможен, учащиеся могут просмотреть клипы дома [3].

Таким образом, видео создаёт ситуацию иноязычной среды, в которой учащиеся взаимодействуют друг с другом, не находясь в стране изучаемого языка. Вследствие того, что видеоматериалы обладают образовательной, воспитательной и развивающей целями, учитель, внедряя их в процесс обучения, может одновременно решить ряд задач.

Благодаря наглядности, видеоматериалы способствуют повышению интереса и мотивации к самостоятельному изучению иностранного языка и развитию всех видов речевой деятельности.

Главная цель просмотра видео – достичь последующей речевой деятельности на уроке. Видео создаёт ту ситуацию, которую учащиеся должны понять, суметь интерпретировать и вступить в обсуждение. При просмотре видео учащиеся являются не только слушателями, но и участниками, а если ученики и сами снимут видео по пройденной теме, например, проведут репортаж или собеседование, то практическая ценность видеоматериалов умножится в несколько раз.

Из этого следует, что роль ученика в просмотре видео такова: он должен быть не просто пассивным зрителем, а активным участником процесса. Таким образом, внедряя видео или фильмы на уроках английского языка, мы одновременно можем разнообразить процесс обучения, преподнести новый и отработать ранее изученный материал.

### **Список использованной литературы**

1. Canning-Wilson, C. Current theory on the use of video as an educational medium of instruction [Электронный ресурс] / C. Canning-Wilson. – Режим доступа: <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>. – Дата доступа: 20.03.2022.

2. Cakir, I. The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom / I. Cakir // The Turkish Journal of Educational Technology / ed. J. Willis. – Sakarya, 2006. – P. 67–72.

3. Teaching English as a foreign language [Электронный ресурс] / Teaching with video. – Режим доступа: <https://www.tefl.net/elt/articles/teacher/teaching-with-video/> – Дата доступа: 20.03.2022.

*В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская*

## **РОЛЬ ВЕБ-КВЕСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Настоящая статья посвящена проблеме использования веб-квестов при обучении студентов иностранному языку. В работе рассматривается дидактический потенциал веб-квеста, эффективно применяемого при обучении иностранным языкам в зарубежных странах. В статье приводится структура веб-квеста, определяется роль данного вида технологий в преподавании иностранного языка в нашей стране и раскрывается образовательный потенциал веб-квестов.*

**Ключевые слова:** педагогические технологии обучения, информационные и коммуникационные технологии, методы обучения, интернет-технологии, веб-квест, структура веб-квеста, проблемно-поисковая деятельность, педагогическая практика.

Развитие новых инновационных технологий в современном мире требует изменения подходов к обучению и оптимизации имеющихся методов обучения, а также активного использования всех возможностей науки и техники, современных педагогических и информационных технологий. Применение новых педагогических технологий напрямую связано с применением информационных технологий [1, с. 201].

Высокий уровень развития общества, непрерывный рост и увеличение объема информации требуют также и от человека постоянного совершенствования знаний, приобретенных в школе. Специалисты высокого уровня, способные самостоятельно мыслить и действовать, – потребность современного дня, и поэтому учителя средней школы и преподаватели высшей школы должны находиться в постоянном поиске методов и технологий повышения качества профессиональной подготовки студентов.

В связи с этим следует отметить, что и обучение иностранному языку требует применения новых методов обучения, методически грамотных форм подачи учебного материала, активизации темпов

учебных действий, использования компьютеров и других новейших технических средств обучения и инновационных информационных технологий для того, чтобы разнообразить традиционные формы проведения учебных занятий, а порой и заменить их.

Однако очень важно, чтобы учебное заведение давало бы не только знания, но и учило делать самостоятельные выводы на базе этих знаний, прививало бы навыки творческого мышления и осмысления как в процессе аудиторной работы, так и в ходе выполнения внеаудиторной самостоятельной работы, которая на современном этапе модернизации высшей школы при изучении иностранного языка призвана дополнять аудиторную работу студентов и решать задачи по совершенствованию навыков и умений иноязычной коммуникации, приобретенных в аудитории под руководством преподавателя; приобретению новых знаний, умений и навыков, обеспечивающих возможность осуществления коммуникативных намерений на иностранном языке; а также в дополнение способствовать развитию умений исследовательской деятельности с использованием изучаемого языка и развитию умений самостоятельной учебной работы над языком.

Достичь этой цели можно разными путями. Одним из таких путей выступают вышеупомянутые информационные технические средства и педагогические технологии обучения, которые, исходя из новых реалий, обеспечивают формирование у обучаемых информационных компетенций, знаний и умений, способов информационной деятельности, которые потребуются им в новой информационной среде обитания, основанной на Интернете.

По мере того, как все больше и больше студентов получают доступ к Интернету сегодня, растет давление на преподавателей, которые, как ожидается, должны научить обучаемых использовать этот ценный ресурс в качестве эффективного инструмента обучения.

Поскольку все сферы человеческой жизни пронизаны поиском новых путей и подходов к решению возникающих насущных проблем, образование не может не отвечать на поставленные вызовы. Поиск новых, эффективных путей неразрывно связан с развитием не только педагогической науки, но и технологий, прежде всего в области компьютеризации и информатизации. На этом фоне возникают технологии, объединяющие в себе как достижения новейшей педагогической мысли, так и результаты развития информационных и коммуникационных технологий [2, с. 28].

Анализ методических источников показал, что в зарубежной литературе выделяется несколько популярных учебных интернет-

технологий, которые успешно применяются при обучении иностранным языкам, но наиболее эффективным соединением педагогических, информационных и коммуникационных технологий является технология веб-квест (WebQuest).

Целью данной статьи является рассмотрение дидактического потенциала веб-квеста как усовершенствованной разновидности проектной работы и одного из видов проблемно-поисковой деятельности студентов.

В соответствии с поставленной целью можно определить задачи работы, которые заключаются в определении роли данного вида технологий в преподавании иностранного языка и раскрытии образовательного потенциала веб-квестов.

Профессор образовательных технологий Берни Додж из Государственного университета Сан-Диего был одним из первых, кто попытался определить и структурировать этот вид учебной деятельности, начав интегрировать развивающуюся сеть Интернет в проблемно-поисковую деятельность обучаемых. Ему пришла в голову идея о квесте-игре, представляющей собой целенаправленный поиск чего-либо с элементами интриги и ситуациями, требующими нестандартного мышления, которую он взял за основу. Вскоре квесты из реальности нашли применение в компьютерных играх, что и навело Б. Доджа на мысль перенести данный вид деятельности в образовательную сферу. Он назвал эту технологию WebQuest [2, с. 28]. В своей книге «Некоторые размышления на тему веб-квеста», Б. Додж дает определение веб-квеста как ориентированной на запрос деятельности, в которой часть или вся информация, с которой взаимодействуют обучаемые, поступает из интернет-ресурсов [3]. Это определение было уточнено на протяжении нескольких лет и адаптировано для различных дисциплин. Многие преподаватели сейчас описывают веб-квест с точки зрения конструктивистского подхода к обучению. Студенты не только собирают и организуют информацию, которую они нашли в Интернете, они ориентируют свою деятельность на выполнение ролей, а именно решение конкретных целей, которые перед ними ставит реальный мир.

По сути, веб-квесты – это мини-проекты, в которых большой процент входных данных и материалов поступает через Интернет.

К настоящему моменту данная технология обучения зарекомендовала себя как достаточно эффективная в зарубежной методике. Она уже используется в преподавании иностранного языка

более двадцати лет. В нашей стране многие преподаватели не решаются на такой эксперимент по составлению собственных веб-квестов и даже с опаской относятся к применению уже разработанных тематических веб-квестов (которые можно скачать на сайте <https://www.teachingenglish.org.uk/>) в педагогической практике. Однако мы постараемся развеять страхи, связанные с использованием этой технологии в обучении иностранному языку, поскольку не только школа или университет, а сама система образования требует от преподавателя использования все более и более разнообразных образовательных методов, форм и технологий.

Необходимо отметить, что веб-квесты могут быть подготовлены преподавателем или студентом в зависимости от учебной цели, которая решается в ходе использования этой технологии. Есть много веских причин для использования веб-квестов в учебной деятельности.

Как правило, веб-квест – сценарий организации проектной деятельности студентов с использованием интернет-ресурсов на завершающем этапе при совершенствовании и контроле знаний и умений в иноязычной речи. Например, вся группа студентов знакомится с общими сведениями по теме, погружаясь в проблему проекта. Затем студенты делятся на малые группы, каждая из которых получает один определённый аспект темы для изучения и обсуждения. При работе над проектом предлагается применять разнообразные возможности и ресурсы интернета. Поиск нужной информации приводит участников проекта в виртуальные библиотеки, базы данных, виртуальные кафе и музеи, на различные информационные и образовательные серверы. После изучения, обсуждения и полного понимания проблемы студенты могут перегруппироваться и таким образом узнать друг от друга все аспекты изучаемой проблемы. Данная работа вызывает у участников проекта огромный интерес, так как при обсуждении студенты высказывают свое собственное мнение и делают самостоятельные выводы. Основная цель этой технологии – создать уроки или задания, которые успешно интегрируют ресурсы Интернета в учебный процесс; поощряют студентов мыслить критически, рассматривая актуальные и интересные проблемы; получать знания и разумно использовать свое рабочее время.

Структура веб-квеста разработана достаточно давно и позволяет вносить необходимые коррективы с учетом специфики учебного процесса и его участников.

Как правило, в веб-квесте есть четыре основных раздела.

Первый раздел – этап «Введение», который обычно используется для представления общей темы веб-квеста. Он включает в себя предоставление справочной информации по теме и, в контексте изучения языка, часто вводит ключевую лексику и концепции, которые обучаемые должны будут понять для выполнения связанных с этим задач.

Второй раздел «Задание» или «Задача» веб-квеста ясно и точно объясняет, что студенты должны будут делать, когда они прокладывают свой путь через веб-квест. Очевидно, что задача должна быть очень мотивирующей и внутренне интересной для студентов и должна быть прочно закреплена в реальной жизненной ситуации. Это часто вовлекает обучаемых в определенное количество ролевых игр в рамках данного сценария. Например, в курсе преподавания дисциплины «Практика устной и письменной речи» на 2 курсе факультета иностранных языков УО «ГГУ имени Ф.Скорины» при прохождении темы «Страна изучаемого языка» можно реализовать несколько интересных веб-квестов. Например:

1. Вы являетесь туристическим агентом и должны организовать поездку для группы студентов в Англию или Шотландию.

2. Вы являетесь организатором группы студентов, выезжающих в Лондон на неделю, и должны разработать пешеходную экскурсионную программу для своей группы.

3. Вы являетесь организатором группы студентов, выезжающих в Великобританию на неделю, и должны разработать автобусную экскурсионную программу для своей группы.

4. Вы являетесь организатором группы белорусских студентов, выезжающих в летнюю школу на курсы английского языка на три недели, и должны подобрать семьи для проживания студентов и организовать их досуг в городе Лондон.

5. Вы являетесь старостой группы студентов, выезжающих на экскурсию в Великобританию и должны убедить своих студентов, что предложенная гидом программа посещения достопримечательностей Эдинбурга является хорошо подготовленной и разработанной.

Третий этап веб-квеста «Процесс» предполагает выполнение студентами действий и исследовательских задач, используя готовый набор уже определенных информационных ресурсов. Эти ресурсы обычно представлены в интерактивной форме в документе этапа «Задача». Так, с точки зрения реализации вышеуказанных веб-

квестов по дисциплине «Практика устной и письменной речи» на 2 курсе факультета иностранных языков УО «ГГУ имени Ф.Скорины» при прохождении темы «Страна изучаемого языка», в список интернет-источников можно включить следующие сайты: <http://www.russianlondon.com/>; <http://turputevoditel.ru/>; <https://www.getyourguide.com/>; <http://www.educationindex.ru/>; <https://scotlandstartshere.com/>; <https://www.scottishtours.co.uk/>; <https://edinburghtour.com/>; <https://edinburghfreetour.com/>; <https://buuks.co.uk/shop/edinburgh-castle-197909p.html>; <https://summerboardingcourses.com/>; <https://oxfordsummercourses.com/>.

Применяя веб-квест для обучения иностранному языку, на этапе «Процесс» можно совершенствовать или обобщать лексический или грамматический материал, который является существенным для этапа «Задача». По окончании этапа «Процесс» веб-квеста студенты должны представить результаты своей работы в виде компьютерных презентаций, веб-сайтов, флеш-роликов, баз данных. Эти результаты часто составляют основу этапа оценки.

Структурный этап «Оценка» веб-квеста предполагает оценивание преподавателем выполненного задания, а именно представленного результата, в соответствии с определенными стандартами согласно разработанным критериям. Этап «Оценка» веб-квеста может вовлекать обучаемых и в самооценку, сравнивая и противопоставляя то, что они представили, с другими студентами, и давая обратную связь о том, что, по их мнению, они узнали, выучили, достигли и т. д.

Таким образом, при успешной реализации технологии использования веб-квестов в учебном процессе у обучаемых развиваются такие компетенции, как использование информационных технологий для решения профессиональных задач; самообучение и самоорганизация; работа в команде (планирование, распределение функций, взаимопомощь, взаимоконтроль); умение находить несколько способов решений проблемной ситуации, определять наиболее рациональный вариант, обосновывать и аргументировать свой выбор; навык публичных выступлений (обязательно проведение защиты проекта с выступлениями авторов, с вопросами и возможной дискуссией).

### **Список использованной литературы**

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы

повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

2. Северова, Н. Ю. Организация работы над веб-квестом в процессе обучения иностранному языку / Н. Ю. Северова // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 1. – С. 27–32.

3. Dodge, В. Some Thoughts About Web Quests [Электронный ресурс] / В. Dodge. – Режим доступа: <http://webquest.sdsu.edu/>. – Дата доступа: 14.03.2022.

УДК 378.018.43:811'243

*О. А. Дегтярева, О. Е. Швайликова*

## ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*В работе констатируется и обосновывается необходимость использования дистанционного обучения при организации учебного процесса по иностранному языку в школе и вузе. Уточняются разновидности дистанционной работы, и определяется дидактический потенциал каждой из них. В работе также определяются и недостатки различных дистанционных сервисов, делается вывод о необходимости чередования традиционных и дистанционных форм обучения.*

**Ключевые слова:** *иностраный язык, дистанционное обучение, оптимизация учебного процесса, технические средства обучения, информационные технологии.*

Под дистанционным обучением целесообразно понимать любое обучение на расстоянии. Оно может быть опосредовано информационными технологиями [1, 2 и др.], а может носить и более традиционный характер (например, предполагать выполнение домашнего задания по учебнику в привычной форме). Далее в работе речь будет идти об опосредованном дистанционном обучении (ОДО), то есть обучении, в котором задействованы средства связи и коммуникации (различные интернет-платформы).

С недавнего времени ОДО стало неотъемлемой частью современного образования, что обусловлено как внешними

социальными факторами, так и внутренними методическими причинами, в частности высоким дидактическим потенциалом удаленной работы по предмету (возможностью задавать собственный темп работы, оперативностью работы, легкодоступностью материалов и проч.).

В настоящей статье ставится цель инвентаризации сервисов по организации работы по дисциплине «Английский язык» в рамках опосредованного дистанционного обучения (в школе или вузе), уточнения их характеристик.

Прежде всего, стоит разделить ОДО на два основных типа:

1) использующее специальные интернет-платформы, предназначенные для размещения на них рабочих материалов (теоретического контента, видеозаписи урока / лекции и проч.) для учеников / студентов, и, следовательно, не требующие одномоментного выхода на связь педагога и его учеников – каждый из участников учебного процесса может в удобное для него время воспользоваться ресурсами конкретной интернет-площадки для осуществления учебной деятельности по предмету (Google Classroom, Moodle, Kahoot! и др.);

2) использующее интернет-платформы, созданные для проведения удаленных занятий (занятия в формате видеоконференций), и, таким образом, предполагающее одновременное нахождение преподавателя и студентов / учеников онлайн.

Остановимся на каждом типе подробнее.

ОДО на базе интернет-платформ, разработанных для размещения учебного контента (Google Classroom, Moodle, Kahoot! и др.), имеет ряд дидактических преимуществ перед традиционным обучением:

- возможность создания и размещения собственных ресурсов;
- возможность асинхронной работы педагога и учащихся;
- возможность четкой систематизации материала педагогом;
- легкодоступность учебной информации;
- простота навигации;
- возможность быстрой оценки результатов работы учащихся и др.,
- интенсификация образовательного процесса по предмету;
- реализация принципов наглядности, функциональности, доступности, индивидуального подхода к учащимся и т. д.;
- возможность адаптировать учебный материал под любой тип восприятия (зрительный, слуховой, смешанный и т. д.);
- возможность синхронного и асинхронного обучения взаимодействия с педагогом и одноклассниками / одноклассниками.

Все разнообразие сервисов и платформ, используемых для образовательных целей по английскому языку, можно объединить в рамках двух основных групп:

а) узконаправленные – сервисы, ориентированные на отработку конкретного и ограниченного по объему материала, например лексического (по конкретной теме), и на проверку знаний учащихся по этой теме в форме тестирования и опроса (Kahoot!, Socrative, Quizlet и т. д.);

б) широкого профиля – сервисы, разработанные как для размещения рабочих материалов и организацию тренировочной работы по теме / темам, так и для проверки усвоенного (Google Classroom, Moodle, Eduardo, Talent LMS и др.).

Узконаправленные сервисы очень удобны для решения частных задач. Например, приложение Quizlet может помочь преподавателю организовать работу по изучению лексики определенной тематики. Специальные виртуальные карточки (flashcards), на одной стороне которых написано иностранное слово, подлежащее усвоению, а на обратной стороне – его перевод, толкование, синоним, антоним или небольшой контекст с его использованием, позволяют автоматизировать, ускорить и интенсифицировать процесс запоминания этого слова. Учащийся видит полный список лексики, которую необходимо усвоить, но вместо механического запоминания слов в отрыве от контекста ему предлагается выполнить задания на соотнесение фронтальной и оборотной стороны карточки. Такие тестовые задания или викторины имеют и соревновательный характер, поскольку создают конкурентную среду для их участников (выполнение заданий на скорость / время, количество правильных ответов и проч.).

То же касается и технологии Kahoot!, позволяющей готовить опросы и викторины по различным темам, в том числе и страноведческим. Викторины, созданные средствами Kahoot!, имеют ряд преимуществ перед обычными (статичными) печатными или электронными тестами, а именно отличаются динамичностью, возможностью мгновенно оценить работу любого учащегося и организовать командную работу, носят игровой и соревновательный характер и проч.

Стоит отметить, что подобные сервисы могут использоваться в педагогических целях не только при дистанционном обучении, но и в аудиторных условиях и являются просто незаменимым средством незамедлительной и единовременной оценки знаний большого

количества студентов, присутствующих на занятии, а также эффективным инструментом введения и отработки нового материала.

Безусловно, сервисы наподобие Quizlet и Kahoot! имеют определенные ограничения. К их числу можно отнести невозможность стопроцентной идентификации человека, выполняющего задание, нехватка непосредственного общения с учителем и другими учащимися, отсутствие у учащихся желания учиться удаленно и др. Тем не менее, подобные технологии соответствуют духу времени и информационным потребностям молодых людей, позволяют разнообразить учебный процесс, что положительно сказывается на мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

В отличие от узконаправленных сервисов, которые служат исключительно вспомогательным средством обучения, образовательные платформы широкого профиля (Google Classroom, Moodle, Eduardo, Talent LMS и др.) кажутся полноценным инструментом осуществления учебной деятельности по предмету, поскольку предоставляют ряд возможностей для организации образовательного процесса по иностранному языку.

Рассмотрим опции и преимущества широкопрофильных сервисов на примере интернет-платформы Google Classroom.

Google Classroom представляет собой веб-сервис, основной задачей которого является создание, распространение и оценка выполненных заданий без использования бумажных носителей. Это прекрасный сервис для взаимодействия учителя и учеников.

Поскольку Google Classroom является частью продуктов сервиса Google, он включает в себя использование Google Disk, почтовой службы Gmail, календаря и др., что предоставляет преподавателю огромное поле возможностей для планирования, фактического наполнения, обмена информацией с целью проведения эффективных занятий.

Рассмотрим преимущества данного веб-сервиса.

1. Все учебные группы могут быть четко структурированы. При разработке курса создается отдельная папка на виртуальном диске пользователя. Преподаватель, помимо непосредственно названия курса, может указать расписание этого курса, аудитории и некоторые другие детали самого курса, связанные с организацией учебного процесса.

2. Учащиеся приглашаются на курс по ссылке или уникальному коду.

3. Преподаватель с легкостью может предоставить доступ к различным ресурсам, размещенным на личном диске, прикрепить ссылки, загрузить файлы и фотографии непосредственно на сервис.

4. Одним из самых привлекательных преимуществ использования данного сервиса является возможность индивидуальной обратной связи с учащимися. У них есть возможность размещать и прикреплять свои проекты, домашние задания и другие виды индивидуальной работы непосредственно к конкретной дате, которую определяет учитель. Таким образом, все задания систематизированы. Учитель имеет возможность произвести не только оценку выполненной работе, но и вернуть работу, сопроводив ее своим комментарием.

5. Еще одним плюсом данного сервиса является возможность отслеживать прогресс учащихся, их успеваемость, как групповую, так и индивидуальную. Схожая функция предоставляется и ученику. Таким образом, он также может отслеживать свои достижения.

6. Сервис позволяет размещать объявления в ленте; в специальном разделе можно разместить задания учителя, которые обязательны / не обязательны для выполнения (возможность установления четких сроков выполнения и оценки от «0» до необходимого количества баллов).

7. Данной веб-разработкой очень легко пользоваться. Простой и понятный интерфейс предоставляет много возможностей для организации и оптимизации учебного процесса.

На факультете иностранных языков УО «Гомельский государственный университет» проводилось внедрение в практическую деятельность работы с приложением Google Class. Результаты работы удовлетворительные. Студенты активно включились в использование данного приложения, при помощи которого существенно увеличивается продуктивность письменных заданий, присутствует возможность оперативной двусторонней связи, мониторинг успеваемости и т. д.

Подводя итог, с уверенностью можно сказать, что данный продукт может широко использоваться как учителями, так и учащимися.

Кроме неоспоримых достоинств, платформы наподобие Google Classroom имеют и некоторые недостатки.

В частности, в Google Classroom не осуществляется поддержка мировых стандартов Tin Can (xAPI), SCORM и smi5. Следовательно, возможности для обучения в таком сервисе ограничены. Подготовив курс в другой программе с более широким функционалом, преподаватель все же не сможет с ним работать, т. к. в Google Classroom он попросту не будет отображаться. Кроме того, невозможно настроить

дизайн курса под брендбук (можно всего лишь изменить обложку, но цвет фона, кнопок или шрифта поменять нельзя [3]).

Одним из наиболее весомых недостатков для обучения иностранным языкам является отсутствие возможности оказывать влияние на мотивацию обучаемых и вовлеченность в процесс изучения языка. Например, отработать коммуникативные навыки на основе диалогового тренажера, использовать интерактивное видео не представляется возможным [3]. Созданный курс в Google Classroom скорее представляет собой учебник с видеоуроками, разработанными заданиями, тестами, лекциями и презентациями.

Более того, в Google Classroom вы не найдете вебинарной комнаты, общение с участниками образовательного процесса возможно только посредством сервиса Google Meet. В Google Meet сложно осуществлять контроль за поведением всех участников из-за невозможности использовать функцию отключения микрофона. В платной версии имеются функции «Поднять руку» и провести опрос участников, однако в бесплатной они отсутствуют.

Тесты создаются при помощи сервиса Google Forms и имеют ряд ограничений:

- выглядят однотипно;
- нельзя перемешивать вопросы в хаотичном порядке для разных участников;
- время на ответ и число попыток не ограничены, поэтому исключить факты списывания не удастся.

Говоря о недостатках веб-сервиса Google Classroom, следует отметить, что данная программа не позволяет проводить тестирование непосредственно внутри сервиса. Кроме того, при удалении курса он архивируется, при этом сохраняются все данные, включая все загруженные работы учеников, а также дублирующиеся файлы. В результате на персональном диске эта информация занимает место и приходится удалять эти курсы уже непосредственно в личном аккаунте. Еще один из недостатков, на который чаще уже ссылаются ученики – необходимость создания аккаунта в Google для полного доступа ко всем подключаемым сервисам.

Таким образом, имея минимум функций для проведения занятий, данная платформа может быть использована, на наш взгляд, в рамках смешанного обучения в общеобразовательных учреждениях. Однако вузам и корпоративным организациям следует обратить внимание на платформы с более широкими возможностями, например, Moodle. В Moodle можно создать

интерактивный курс, отследить успеваемость в общем журнале, но для работы в ней понадобятся знания программиста.

Понятно, что описанные выше платформы не могут полностью заменить аудиторное обучение иностранному языку. Тем не менее, они являются передовым и удобным средством создания, введения, закрепления и проверки усвоения учебного материала и позволяют посмотреть на образовательный процесс по-новому, разнообразить его, обеспечить всестороннее усвоение материала, что может повысить уровень успеваемости учащихся, эффективность обучения. Более того, использование подобных сервисов учит сегодняшних молодых людей работать с информационными технологиями. Такие умения являются исключительно важными в современном информационном обществе.

### **Список использованной литературы**

1. Абрамова, Е. И. Применение информационных технологий в среднепрофессиональных учреждениях / Е. И. Абрамова // Общество в эпоху перемен: Формирование новых социально-экономических отношений. – 2009. – № 1. – С. 9–10.

2. Щелканова, В. И. Информатизация учебного процесса и управления в образовательном учреждении / В. И. Щелканова // Вестник Марийского государственного университета. – 2012. – № 9. – С. 66–67.

3. Дистанционное обучение с Google Classroom [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://vc.ru/u/740500-lms-service/236813-distancionnoe-obuchenie-s-google-classroom>. – Дата доступа : 27.05.22.

**УДК 378.147:004.774:378.018.43:811'243**

***Е. В. Дударь, О. И. Шеремет***

### **ZOOM КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В работе уточняется методический потенциал интернет-сервиса zoom при проведении занятий по иностранному языку, характеризуются аспекты организации учебного процесса по таким*

*предметам, как дискурсивная практика, практическая грамматика и аудирование. Рассматриваются возможности изолированной и совместной работы студентов на занятиях посредством использования интернет-платформы zoom.*

**Ключевые слова:** *иностраннный язык, дистанционное обучение, средства обучения, технические средства обучения, информационные технологии, иноязычная компетенция.*

Электронным средствам обучения, в том числе и по иностранному языку, посвящено достаточно теоретических трудов [1, 2 и др.]. Однако в связи с постоянно меняющейся реальной и виртуальной академической ситуацией арсенал инструментов обучения по различным предметам ежедневно расширяется и требует пристального изучения и описания со стороны преподавателей и методистов.

В фокусе настоящей статьи находится такое средство обучения, а точнее система средств обучения, как современная интернет-платформа для проведения занятий в формате видеоконференций, как zoom. Выбор данной онлайн-площадки в качестве объекта анализа обусловлен ее исключительной популярностью в сфере образования, удобством использования, наличием бесплатных тарифов, технической простотой и рядом других причин.

Однако главным достоинством zoom для проведения занятий по иностранному языку является широчайший спектр открывающихся методических возможностей, о которых и пойдет речь в данной работе. Так, программа zoom позволяет преподавателю легко организовать парную работу студентов на онлайн-занятии или работу в малых группах, что актуально для выполнения таких заданий по дисциплине «Иностраннный язык», как составление диалогов или подготовка проектов. Более того, zoom оказывается весьма удобным средством для реализации учебного процесса по аудированию. В принципе, zoom целесообразно использовать при проведении любых занятий по иностранному языку, например по грамматике, особенно на этапе объяснения нового материала.

Остановимся подробнее на методических аспектах организации занятий по речевой практике, грамматике и аудированию с помощью zoom.

*Методические аспекты организации занятий по речевой практике на платформе zoom.*

Как известно, занятия по речевой практике направлены на формирование иноязычной речевой компетенции учащихся. Развитию речевых умений обучаемых способствует выполнение речевых и условно-речевых заданий. Если к первым относятся, например, задания на описание картинки, тематические обсуждения и дискуссии, ситуативные задания (*убедите, сравните, сообщите, дополните, обобщите* и проч.), то вторые обычно предполагают довольно краткие ответы на вопросы, задания наподобие «закончите предложение» или на перифраз и проч.

Если выполнение условно-речевых заданий легко организовать в любых учебных условиях, как аудиторных, так и виртуальных, то речевые задания требуют особой, максимально комфортной обстановки. И такую обстановку может без проблем обеспечить программа zoom, а именно конкретный режим работы в ней, который известен как «сессионные залы». Сессионные залы позволяют разделить учащихся на группы (или пары), которые могут работать в автономном формате, изолированно от других участников конференции. Подобные сессии создают максимально благоприятные условия для подготовки устных высказываний учащихся. Что касается преподавателя, то он в любой момент может «зайти» в нужный сессионный зал и проконтролировать работу своих подопечных.

Сессионные залы идеальны для составления любых видов *диалогов* по разным темам.

Работа с диалогами была и остается одним из самых популярных и эффективных элементов развития умений говорения. Несомненно, обучение языку с помощью диалогов имеет массу преимуществ. Помимо развития умений вести и поддерживать беседу на иностранном языке, общаться на разные темы студенты также имеют возможность отвлечься от привычных упражнений и попрактиковать говорение в условиях, приближенных к реальным. С этой целью на любом этапе занятия целесообразно предлагать различные речевые упражнения, которые помогают усвоить и автоматизировать употребление фраз-клише, необходимых для адекватной реакции в заданной ситуации диалога. Например, можно использовать мини-диалоги как введение в тему занятия либо на предтекстовом этапе чтения / аудирования. Так, например, при введении темы *Travelling and Holidays* студентам можно предлагать следующие задания:

1. Put these kinds of holidays in order of preference. Discuss your list in pairs;

- A sightseeing holiday;
- A beach holiday;

- A self-catering holiday;
  - A camping holiday;
  - An adventure holiday.
2. Ask each other in pairs the following questions:
- Have you travelled much? What countries have you visited?
  - Do you like to be active when you are on holiday?
  - Have you ever been camping?
  - Where did you go on your last holiday? Did you enjoy it?

Подобные lead-in задания не ставят целью безошибочное употребление лексических единиц, а направлены на развитие умений разговорной речи, тренировку языковой реакции на реплики собеседника и свободное владение стандартными фразами.

В работе с диалогами естественным образом происходит тренировка и лексики, и грамматики. Для этой цели отлично подходят задания на перефразирование. Сначала можно предлагать короткие диалоги, по аналогии с репликами, в которых студентам нужно составить свои с заменой определенных слов или оборотов, постепенно переходя на более развернутые диалоги в рамках изучаемой темы. Работать можно в парах или в небольших группах, что легко организовать благодаря функциям платформы zoom.

Например, для тренировки приглашений или предложений интересным будет такое задание: раздать студентам диалоги, в которых нужно заменить выделенные фразы на другие варианты без потери смысла – «Let's go out tonight» на «Why don't we go out tonight», «How about going out?», «Fancy going out tonight?» и т. д.

Чтобы работа с диалогами не превратилась в скучную рутину, важно варьировать предлагаемые задания и виды деятельности, не останавливаясь только на составлении диалогов по образцу. Платформа zoom позволяет работать как с аудиоматериалом, так и с любым другим видом диалогов. Перестановка слов во фразах, восстановление отсутствующих реплик в диалоге, задание «small talk» с партнером, замена слов в диалоге-образце, sentence sneak – все это лишь небольшая часть творческих речевых упражнений, использование которых на занятиях по практике речи существенно повышает эффективность обучения и позволяет сделать виртуальный урок максимально насыщенным и интересным.

Сессионные залы также максимально удобны для реализации проектной методики на занятиях по иностранному языку. Общеизвестно, что **метод проектов** предполагает выполнение определенных действий учащимися, которые позволяют решить (на коммуникативном уровне) конкретную проблему, поставленную преподавателем

перед учащимися. Метод проектов подразумевает не только проблемный характер заданий, но и реализацию принципа ситуативности, а также самостоятельность учащихся, выполняющих проект.

Понятно, что в рамках одного урока речь может идти исключительно о мини-проектах, поскольку единичный урок не располагает большими временными ресурсами и ограничивает учащихся в действиях. Другими словами, если дистанционные уроки по развитию навыков диалогической речи и предполагают какие-то ограничения, то они никак не связаны с выбранной платформой, а лишь с общими временными пределами традиционного школьного урока или занятия в вузе.

Что касается непосредственной презентации подготовленного учащимися проекта, то благодаря техническому потенциалу zoom ее можно сделать как публично (перед всей аудиторией участников конференции), так и изолированно (в рассматриваемом нами режиме сессионного зала). В принципе, это касается и любого монологического высказывания учащихся, которое удобно представить к оценке как публично, так и изолированно.

*Методические аспекты организации занятий по аудированию на платформе zoom.*

Под **аудированием** традиционно понимается восприятие и адекватная интерпретация устной речи на слух, понимание основного замысла и/или подробностей звучащего текста. Звучащий текст обычно представлен в виде аудио- или видеозаписи. Понятно, что средства любой интернет-платформы помогают сделать занятие по аудированию максимально эффективным и увлекательным, поскольку позволяют преподавателю без труда делиться с учащимися аудио- и видеоматериалами. Онлайн-платформы могут отличаться только качеством трансляции. Одним из наиболее надежных в этом плане учебных сервисов является программа zoom, поскольку она отличается стабильностью своей работы (в отличие, например, от jitsi).

Наш педагогический опыт показывает, что с методической точки зрения занятия по аудированию на платформе zoom мало чем отличаются от традиционных (аудиторных) занятий, поскольку имеют те же этапы проведения: предтекстовый (*pre-listening*), текстовый (*while-listening*) и послетекстовый (*post-listening*).

Традиционно к целям предтекстового этапа в обучении аудированию методисты относят *мотивацию, контекстуализацию и подготовку*. Для более успешной работы студенты должны быть мотивированы на предстоящее прослушивание, т. е. им должен быть

интересен как сам материал, так и задания и упражнения к нему. Поэтому задача преподавателя – сначала подобрать текст, который сможет вызвать интерес у студентов, а затем и разработать задания, побуждающие к активному их выполнению. Под контекстуализацией понимается выявление фоновых знаний студентов по тематике аудиотекста и обеспечение при необходимости контекста для его понимания. Подготовка обычно подразумевает снятие языковых трудностей, которые могут препятствовать успешному пониманию текста. В целом, можно сказать, что предтекстовый этап нацелен на всестороннюю подготовку к предстоящему прослушиванию.

К наиболее распространенным заданиям этого этапа относятся задания на предвосхищение. Например, преподаватель может предложить учащимся определить тематику аудиотекста по заголовку, по незнакомым лексическим единицам, которые вводятся в языковых упражнениях, обсудить утверждения или вопросы, ответы на которые можно будет найти в ходе прослушивания. В ходе выполнения данного задания можно обратить внимание студентов на новую лексику, а также на смысловые нюансы, которые будут важны для последующей работы над текстом. Установкой на прослушивание может послужить и вводная беседа преподавателя со студентами, в ходе которой он может выявить уровень знаний учащихся по тематике текста и с помощью грамотно сформулированных вопросов направить обсуждение в нужное русло, подвести студентов к постановке проблемных вопросов, ответы на которые содержатся в аудиотексте.

Среди методистов нет единого мнения по поводу количества прослушиваний, необходимого для успешного обучения аудированию. Мы считаем целесообразным двукратное предоставление аудиотекста, ведь прослушивание в аудитории не является естественным процессом, и студентам необходимо адаптироваться к громкости, высоте и тембру голоса диктора, его скорости и звучанию. Задания на текстовом этапе могут быть весьма разнообразны. Как правило, при первом прослушивании учащихся нацеливают на общее понимание содержания текста. Задания при первом прослушивании, соответственно, более простые, например, ответить на один–два вопроса по содержанию текста (это могут быть вопросы, сформулированные на предтекстовом этапе). При повторном прослушивании задания требуют более глубокого и детального понимания текста, например, вставить пропущенные слова в предложения, закончить предложения, определить, какие из предложенных словосочетаний употреблялись в тексте без изменений и т. п.

На послетекстовом этапе предлагаются задания двух видов – реакция на содержание текста и анализ языковых форм, использованных в тексте. Здесь широко представлены разнообразные упражнения на понимание аудиотекста, например, общие и специальные вопросы проблемного характера, множественный выбор, составление плана, заполнение таблиц и т. д. Кроме того, можно предложить студентам выполнить пересказ текста (выборочный, сжатый, по плану, по цепочке), дать оценку событиям / поступкам действующих лиц и т. д. При более высоком уровне языковой подготовки студентов целесообразно включать обсуждения и дискуссии на тему прослушанного.

*Методические аспекты организации занятий по грамматике на платформе zoom.*

Занятия по грамматике иностранного языка также целесообразно проводить с использованием инструментов zoom, поскольку последние способствуют наилучшему оснащению урока. Во-первых, благодаря специальной **интерактивной доске** преподаватель может и сам делать записи на ней, как на обычной школьной доске, и делиться ей с учащимися (на других платформах такая опция обычно отсутствует; конечно, вместо интерактивной доски можно поделиться с участниками конференции и обычной компьютерной презентацией или другим документом, в котором можно писать параллельно с введением нового материала, но в таком режиме учащиеся обычно не имеют возможности написать что-либо на подобной импровизированной «доске»; но что касается программы zoom, то там такая возможность есть: педагог может даже передавать своим ученикам управление мышкой, в то время как на других онлайн-площадках это невозможно реализовать технически).

Во-вторых, возможность разделения учащихся на группы и пары благодаря описанному ранее режиму сессионного зала помогает студентам «уединиться» в онлайн-комнатах и подготовить диалоги или монологические высказывания, то есть в обособленных условиях выполнить коммуникативное задание, направленное на развитие грамматических навыков говорения по изучаемой теме.

Безусловно, аналогичный подход к организации занятия можно внедрить и при организации учебного процесса по введению и закреплению лексического материала, а также при преподавании теоретических дисциплин. Говоря иначе, работа с использованием современных многопрофильных и многофункциональных онлайн-сервисов не просто является альтернативой или полноценной

заменой традиционных занятий, но и превосходит последние по многим показателям.

В качестве заключения отметим следующее. Несмотря на свой высочайший методический потенциал, интернет-платформа zoom, как и любое другое средство обучения и площадка для проведения уроков, имеет и свои недостатки. В частности, отсутствие стабильной связи во время занятия или поломка ноутбука или другого устройства, использующего ресурсы zoom, может свести на нет все усилия педагога и учащихся, полностью сорвать занятие. Но это уже относится не столько к рассматриваемому сервису, сколько в целом к несовершенствам технических и интернет-технологий.

### Список использованной литературы

1. Абрамова, Е. И. Применение информационных технологий в среднепрофессиональных учреждениях / Е. И. Абрамова // Общество в эпоху перемен: Формирование новых социально-экономических отношений. – 2009. – № 1. – С. 9–10.

2. Щелканова, В. И. Информатизация учебного процесса и управления в образовательном учреждении / В. И. Щелканова // Вестник Марийского государственного университета. – 2012. – № 9. – С. 66–67.

УДК 378.147.091.33:811'27'243:316.77:005.336.2

*А. А. Коноплева*

### **КУЛЬТУРА СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

*В статье рассматривается важность знакомства с культурой страны изучаемого языка при организации процесса обучения иностранному языку в вузах. Раскрывается связь языка и культуры, а также влияние уровня владения культурой на процесс усвоения иностранного языка. В статье также представлены примеры устойчивых выражений, отражающих некоторые особенности культуры и менталитета народа страны изучаемого*

языка. Приводятся примеры упражнений, направленных на формирование у обучающихся компетенции в области культуры страны изучаемого языка. В работе также раскрывается роль преподавателя при организации занятий в рамках дисциплины «Культура страны изучаемого языка».

**Ключевые слова:** культура страны изучаемого языка, иностранный язык, культура, коммуникативная компетенция, коммуникация, межкультурное общение, обучающийся.

Не вызывает сомнения тот факт, что успешное владение иностранным языком невозможно без глубокого и всестороннего усвоения образовательной программы высшего учебного заведения, направленной на развитие языковой компетенции обучающихся, прежде всего в области грамматики, фонетики, устной и письменной речи. Однако не меньшую роль в процессе обучения иностранному языку играет не только успешное овладение формой и структурой языка, но и высокий уровень культурной компетенции.

Прежде всего, рассмотрим вопрос о связи языка и культуры. Данный вопрос являлся предметом изучения ряда исследователей. Так, В. фон Гумбольдт утверждал, что язык – это выражение культуры народа и его духа, а также то, что характер культуры выражен в языке [1, с. 59]. Язык – это не только инструмент коммуникации, но и огромный источник информации об окружающей нас реальности, в частности, – о сформировавшихся веками культурных нормах, традициях, обычаях, жизненном укладе той или иной языковой или этнической группы. В языке отражаются также нормы общения, принятые в повседневной жизни его носителей. Устойчивые выражения, фразеологические обороты зачастую содержат языковые единицы, несущие информацию о культурных реалиях языковой общности, о представлениях носителей языка об окружающей действительности. Например, существуют особенности в восприятии символического значения цветов представителями различных культур. В частности, голубой цвет ассоциируется у англоязычной общности с печалью, грустью, а также редким явлением, зелёный – с завистью, коварством, ревностью, а также неудачей и плохим самочувствием. Подобное восприятие цветов нашло отражение в языке, в таких выражениях как *to feel blue* ('чувствовать тоску'), *to have the blues* ('быть в унынии'), *once in a blue moon* ('редко'), *green-eyed monster* ('ревность'), *green envy* ('зависть'). В то же время у представителей

русскоязычной культуры данные цвета ассоциируются с чистотой, невинностью, новой жизнью и т. д. Упоминание жёлтого цвета в английском языке можно наблюдать в выражениях, описывающих состояние трусости или страха: *yellow streak* ('трусость'), *yellow belly* ('трус') [2, с. 56–57]. В русскоязычной культуре, с нашей точки зрения, данный цвет ассоциируется с радостью, светом, хорошим настроением.

Не вызывает сомнений тот факт, что в некоторых устойчивых выражениях отражаются черты национального характера народа страны изучаемого языка, а также элементы культурного наследия. Например, пословица *An Englishman's house / home is his castle* может свидетельствовать о таких присущих англичанам качествах, как некоторая замкнутость, неприемлемость попыток нарушения их личного пространства, что также необходимо учитывать при общении с представителями данной культуры. В выражении *Hamlet without the Prince of Denmark* ('Нельзя приготовить яичницу, не разбив яиц') [3] присутствует отсылка к литературному персонажу английского драматурга У. Шекспира. Не владея достаточными знаниями о культуре и мировоззрении носителей изучаемого языка, обучающимся трудно понять смысл и этимологию данных выражений.

Таким образом, очевидно, что изучение языка представляет собой нечто большее, чем грамотное употребление грамматических и лексических конструкций. Усвоение лингвистических норм не является достаточным для полного и компетентного владения иноязычной речью. Основной целью изучения иностранного языка является развитие навыков коммуникативной компетенции, необходимой в процессе межкультурного общения с носителем изучаемого языка. При этом понимание обучающимися культурных норм, традиций, особенностей быта, нашедших воплощение в языковых единицах носителей изучаемого языка, способствует построению процесса коммуникации на высоком уровне.

Принимая во внимание вышесказанное, мы можем сделать вывод, что дисциплине «Культура страны изучаемого языка» в учебной программе высшего учебного заведения должно отводиться значимое место.

Для обеспечения успешного усвоения обучающимися данной дисциплины, при подготовке к занятиям преподаватели прежде всего должны сформулировать цели и задачи, достижение которых позволит студентам овладеть навыками культурной компетенции, необходимыми для иноязычной коммуникации. С нашей точки зрения, цель изучения данной дисциплины, как и ряда других дисциплин,

включенных в образовательную программу высшего учебного заведения, имеет практическую направленность и заключается в формировании у студентов коммуникативных навыков иноязычной речи, но с учетом культурных и страноведческих особенностей и компонентов страны изучаемого языка.

Роль преподавателя при организации занятий в рамках учебной дисциплины «Культура страны изучаемого языка», как и при изучении других дисциплин коммуникативной направленности, по нашему мнению, заключается в профессиональной координации деятельности учащихся, своевременном выявлении и устранении недочетов в ходе учебной деятельности студентов, а также в разработке упражнений, соответствующих степени лингвистической подготовки обучающихся.

При организации учебной деятельности преподавателю необходимо уделить внимание средствам обучения, которые способствуют наиболее эффективному усвоению материала. С нашей точки зрения, при изучении культуры страны изучаемого языка значительная роль должна отводиться средствам наглядности (изображениям, представленным при помощи информационно-коммуникативных технологий, аудиовизуальных средств или на бумажном носителе). Данные средства обеспечат повышенный интерес и внимание студентов к рассматриваемой теме. Например, студентам могут быть предложены следующие задания:

1. подготовить и представить группе презентацию Power Point на изучаемую тему (традиции, кухня, изобразительное искусство, архитектура страны изучаемого языка и т. д.) с графическими изображениями, демонстрирующими компоненты культуры. Подготовка презентации также может сопровождаться заданиями на проверку понимания обучающимися рассматриваемой темы: ответить на вопросы, решить кроссворд с терминами и понятиями, освещенными в презентации, продолжить высказывания, исправить ошибки в утверждениях;

2. продемонстрировать видеоролик / фрагмент фильма / запись по рассматриваемой теме с последующими заданиями на понимание и усвоение представленного материала (ответы на вопросы, воспроизведение реплик из видео / аудиозаписи);

Как мы указывали ранее, дисциплина «Культура страны изучаемого языка» также имеет практическую направленность и в комплексе с другими дисциплинами учебной программы призвана помочь обучающимся овладеть коммуникативными навыками

иноязычного общения. Поэтому при организации и проведении занятий в рамках рассматриваемой дисциплины преподавателю следует уделить внимание упражнениям, направленным на развитие навыков говорения. С нашей точки зрения, в рамках дисциплины «Культура страны изучаемого языка» преподавателем могут быть разработаны упражнения, направленные на развитие у студентов навыков:

1. монологической речи (обучающимся может быть предложено прокомментировать такие высказывания о культуре, как *We are all part of a tradition, at least we depend on the past, Cultural differences should not separate us from each other, but rather cultural diversity brings a collective strength that can benefit all of humanity*, выразить свое согласие / несогласие с идеями авторов данных высказываний);

2. диалогической речи (составить диалоги на темы *Cultural differences in Belarus and Great Britain, Christmas / wedding traditions in Belarus and Great Britain*);

3. полилогической речи (организовать беседу / «круглый стол» / дискуссию на тему *Belarusian / British / American cultural traditions and customs, The role of culture in Belarus and Great Britain*).

Преподавателю также необходимо осуществлять контроль за усвоением обучающимися теоретических основ дисциплины посредством проведения опросов, тестов, контрольных работ по пройденным темам («*Архитектурные стили Великобритании / США*», «*Изобразительное искусство Великобритании / США*», «*Театральное искусство Великобритании/США*» и т. д.).

Таким образом, изучение иностранного языка не должно проходить в отрыве от культуры страны изучаемого языка, так как культура является источником знаний о менталитете, традициях и обычаях этнической группы. Усвоение содержания учебной дисциплины «Культура страны изучаемого языка» позволит обучающимся не только усовершенствовать практические навыки иноязычной коммуникативной компетенции, но и расширить кругозор, повысить общий уровень образованности и эрудиции, а также сформировать уважение к иноязычной культуре.

### Список использованной литературы

1. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс] / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. –

208 с. –Режим доступа: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/maslova/index.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/maslova/index.php). – Дата доступа: 12.03.2022.

2. Богатикова, Л. И. Лингвокультурология : пособие / Л. И. Богатикова. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – 164 с.

3. ТОП 20 самых популярных английских пословиц. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://allright.com/blog/2020/11/18/top-20-samyh-populjarnyh-poslovic-na-anglijskom-jazyke/>. – Дата доступа: 12.03.2022.

УДК 378.147:316.77:811'36'243

**Т. В. Куприянчик**

## **ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В настоящей статье констатируется и обосновывается необходимость использования социокультурного подхода к обучению иностранному языку, определяется функциональный потенциал материалов и заданий социокультурной направленности. Выявляются аспекты реализации социокультурного подхода при организации учебного процесса по формированию и совершенствованию навыков аудирования, а также устной и письменной речи как самых сложных.*

**Ключевые слова:** *иностраннный язык, методика преподавания иностранного языка, социокультурное обучение, аудирование, чтение, говорение.*

Высокий уровень общения между представителями разных стран подразумевает знание и учет особенностей различных культур и реалий. Именно поэтому становится актуальным внедрение социокультурного подхода в процесс изучения иностранных языков.

Под **социокультурным подходом** к обучению иностранному языку подразумевается использование в учебном процессе дидактических материалов страноведческой направленности [1–4]. Страноведческая направленность предполагает, что большинство текстов, диалогов, аудио- и видеозаписей, используемых на занятиях, а также предложений в упражнениях по грамматике, тестах и контрольных работах и даже примерах при введении нового

материала и объяснении правил преподавателем содержат информацию о стране изучаемого языка (географические, демографические, социально-экономические и проч. сведения).

Понятно, что социокультурный подход к обучению языку одновременно ориентирован на развитие лингвистической и социокультурной компетенции учащихся. В этом и состоит его главное преимущество, которое можно конкретизировать в виде целого перечня положительных влияний на изучающих иностранный язык:

- возможность использования языка как инструмента познания другой культуры;

- развитие навыков межкультурной коммуникации;

- возможность изучения не только нейтральных, но и культурно маркированных языковых единиц (слов и грамматических конструкций);

- работа с аутентичными материалами;

- поликультурное развитие личности учащихся и многие другие.

По нашим наблюдениям, внедрение принципов социокультурного подхода к обучению иностранному языку особых сложностей не вызывает, что также можно рассматривать в качестве неоспоримого достоинства социокультурного метода. Из сказанного можно заключить, что социокультурный подход может и должен быть использован на занятиях по аудированию, говорению, чтению, письму. Рассмотрим подробнее аспекты реализации социокультурного подхода при организации учебного процесса по развитию навыков аудирования, а также устной и письменной речи как самых сложных (с точки зрения обучения) видов речевой деятельности с целью систематизации упражнений, заданий, форм работы и материалов, содействующих формированию лингвострановедческой компетенции.

***Особенности реализации социокультурного подхода на занятиях по аудированию.***

Как известно, ***аудирование*** – это процесс восприятия и понимания речи на слух в процессе ее воспроизведения. Учащиеся должны не только воспринимать иноязычную речь, но понимать содержание высказывания. Но это включает в себя не только понимание акцента говорящего, лексической наполняемости, грамматических структур, но и смысл всего высказывания. Так, по мнению М. Э. Ивановой, чтобы общение успешно осуществлялось, его участники должны обладать умениями активного слушания, а также способностью «читать контекст» [3, с. 54].

Однако, обучаясь в своей стране и не имея достаточных контактов в стране изучаемого языка, учащиеся интерпретируют

речевое и неречевое поведение говорящего с точки зрения норм поведения своей страны и культуры в схожих ситуациях. Такое поведение может привести к неправильному пониманию ситуаций и нарушению общения. Поэтому социокультурный подход играет важную роль при обучении аудированию.

Чтобы придать этапу аудирования социокультурную направленность, в основу обучения должны быть положены следующие принципы:

1) аутентичность и лингвострановедческое содержание текста для аудирования;

2) обязательная десемантизация культурно маркированной лексики на преддемонстрационном этапе. В научно-методической литературе выделяют два основных способа семантизации лексики: переводной и беспереводной, при социокультурном подходе предпочтение отдается именно беспереводному способу. Одним из самых ярких и запоминающихся способов является наглядный способ, так как увиденные образы надолго откладываются в памяти учащихся. Также эффективным способом семантизации лексики может служить семантизация через обобщение, использование синонимов или антонимов. Главным преимуществом данного способа является то, что наряду со знакомством с новыми словами, учащиеся вспоминают ранее изученные слова, то есть происходит активизация ранее усвоенного материала. На продвинутом уровне изучения языка широко используется семантизация через контекст. Данный способ является самым важным, так как позволяет демонстрировать новое слово в сочетании с другими словами, в составе предложения, в конкретной ситуации, что в свою очередь способствует развитию языковой догадки учащихся;

3) особая организация постдемонстрационного этапа (направленного на проверку понимания аудиотекста и развитие речевых умений), а именно подбор и разработка заданий наподобие:

– ответов на вопросы, связанные со страноведческой составляющей содержания аудиотекста;

– обсуждения подробностей аудиотекста;

– сравнения лингвокультурных реалий своей страны и страны изучаемого языка;

– подготовки самостоятельного или группового проекта о кухне, населении, выдающихся людях и т. д. страны изучаемого языка (тема проекта зависит от содержания текста для аудирования);

– дополнения / развития содержания аудиотекста, заполнения недостающей информации о стране изучаемого языка;

- изложения основного содержания той части текста, которая непосредственно посвящена стране изучаемого языка;
- заданий на согласие или опровержение фактов о стране изучаемого языка;
- решения проблемных задач (аргументация, доказательство и проч.).

Стоит отметить, что работа по социокультурному аудированию отличается простотой организации в том смысле, что на сегодняшний день педагогами накоплен достаточный методический опыт по проведению подобных занятий, которым (опытом) они охотно делятся с коллегами (например, на соответствующих интернет-площадках или в своих научных статьях и методических разработках, находящихся в свободном доступе).

***Особенности реализации социокультурного подхода на занятиях по развитию речевых умений (умений устной и письменной речи).***

Учебная деятельность по формированию и совершенствованию навыков устной и письменной речи может являться как составной частью занятия (например, занятия по аудированию), так и занимать весь урок.

Общеизвестно, что как устная, так и письменная речь может быть монологической и диалогической. Для формирования навыков монологической речи (устной или письменной) в контексте социокультурного подхода учащимся могут быть предложены следующие задания:

- подготовка доклада / реферата по страноведческой тематике;
- подготовка проектных заданий, презентаций страноведческого характера об обычаях и праздниках, исторических событиях;
- сочинения лингвокультурной направленности и проч.;
- описание изображений (картинок, фотографий) лингвокультурной направленности;
- ситуативные упражнения лингвокультурной направленности, в основе которых лежит проблемная речевая ситуация. Студент, анализируя данную проблему, описывает ее решение.
- композиционные упражнения, основу которых составляет рассказ студента по предложенной ситуации или сюжету, по устойчивому выражению или пословице.

Что же касается диалогической речи, то в рамках социокультурного обучения целесообразным заданием на развитие диалогических навыков можно считать подготовку диалогов на

основе моделирования ситуаций лингвокультурного общения:

- обсуждение маршрута прогулки по столице страны изучаемого языка с другом из этой страны;
- интервью с деятелем культуры страны изучаемого языка;
- обсуждение меню в ресторане национальной кухни с официантом;
- обмен мнениями после посещения музея, картинной галереи, экскурсии и т. д.;
- составление диалогов на основе картинок, фотографий;
- пресс-конференция с известной личностью из страны изучаемого языка (такой вид диалога относится к групповому виду и позволяет задействовать большее количество учащихся).

Как и в случае с аудированием, организация социокультурно обусловленной работы по развитию умений иноязычного письма и говорения на иностранном языке особых трудностей не вызывает ни с точки зрения поиска соответствующего контента, ни с точки зрения уровня языковой подготовки учащихся, поскольку к настоящему моменту разработано большое количество дидактических материалов страноведческой тематики любого уровня сложности.

Таким образом, в современном мире при изучении иностранных языков не достаточно просто преодолеть языковой барьер общения на изучаемом языке, а важно понимать именно культурные отличия и особенности страны изучаемого языка и ее людей. Именно поэтому социокультурный компонент является неотъемлемой частью обучения, так как знакомит учащихся с реалиями страны изучаемого языка, поскольку цели и задачи изучения иностранного языка заключаются в профессиональном взаимодействии в различных сферах жизнедеятельности.

#### **Список использованной литературы**

1. Бордовская, Н. В. Педагогика : учеб. пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2008. – 308 с.
2. Конасова, Н. Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся петербургских школ : пособие для самообразования / Н. Ю. Конасова. – СПб. : УПМ, 2000. – 56 с.
3. Иванова, М. Э. Межкультурный подход в обучении иностранным языкам / М. Э. Иванова // Вестник московского государственного университета. – 2015. – № 4 – С. 52–57.
4. Куклина, С. С. Диалог культур становится реальностью / С. С. Куклина // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6. – С. 82–86.

*Л. А. Литвинова, Д. А. Гаврилова*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Данная статья посвящена вопросу использования видеоматериалов на уроках иностранного языка. В ней рассматриваются положительные аспекты работы с видео в преподавании иностранных языков на различных этапах урока. Отмечается, что видеоматериалы предоставляют большие преимущества для изучения языка, так как их применение на занятиях привлекает внимание учащихся, развивает многие аспекты речевой деятельности, а также дает возможность проявить творческий потенциал учащихся.*

**Ключевые слова:** *видеоматериалы, иностранный язык, обучение, коммуникативная компетенция, умение, навык, речевая деятельность.*

На данном этапе развития современной школы все большую важность при обучении и воспитании учащихся приобретают информационно-коммуникативные технологии. В первую очередь это компьютерные и видеотехнологии, так как ни одна отрасль нашей деятельности не обходится без мультимедийных средств. Владение иностранным языком – одно из главных требований, предъявляемых к специалистам при приеме на работу в наше время. Поэтому перед современной школой и вузом ставится задача научить молодое поколение иностранным языкам, создав для этого комфортные условия. Однако овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке, при этом не пребывая в стране изучаемого языка, представляется чрезвычайно нелегким делом. Исходя из этого, мы считаем, что наиважнейшей целью преподавателя является создание реальных и условных ситуаций общения на уроке иностранного языка. Для достижения данной цели можно использовать различные методы и приемы обучения, такие как ролевые игры, дискуссии, проектная методика и прочие методические приемы, имеющиеся в арсенале учителя.

Знакомство и приобщение учащихся к культурным ценностям носителей языка – также немаловажная задача. При этом большое

значение имеет использование аутентичных материалов (рисунков, текстов, звукозаписей и, конечно же, видеоматериалов). В настоящее время мы имеем быстрый и безграничный доступ к всевозможным видеоматериалам, которые можно найти в цифровом формате на просторах сети Интернет.

Видео представляет собой неотъемлемый элемент процесса обучения иностранным языкам. Рассмотрим положительные аспекты применения видеоматериалов на занятиях во время изучения иностранных языков:

- видео позволяет сделать занятие более привлекательным для учащихся, так как отличается высокой информативностью, решает образовательные и воспитательные задачи и имеет развивающее значение;

- использование видеоматериалов на уроках иностранного языка предоставляет преподавателю безграничные ресурсы для инновационной деятельности, возможности для организации работы по самой различной тематике, для учащихся разных возрастов и с разным уровнем владения языком, то есть происходит интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса;

- существенно облегчается работа и учителя, и учащихся;

- видео содержит визуальную информацию и имеет большой образовательный потенциал для развития личности учащегося;

- формируется положительная мотивация к изучению иностранного языка, повышается эффективность внеурочной самостоятельной деятельности учащихся;

- видео вызывает чувственный отклик у учащихся, при этом происходит формирование личного отношения к тому, что они просмотрели, так как видеозапись носит более эмоциональный характер;

- видеоматериалы обеспечивают функцию передачи информации для формирования, развития и закрепления у учащихся необходимых на каждом определенном этапе обучения умений и навыков;

- применение видео на занятии предоставляет возможность моделирования и имитации ситуаций реального общения;

- видео влияет на развитие таких видов психической деятельности учащихся, как внимание и память;

- стимулируется развитие кругозора, так как видеоматериалы, например, страноведческого характера, помогают приобщить учащихся к культуре и истории страны изучаемого языка, психологии, реалиям современной жизни, нравам, обычаям и традициям ее жителей;

– с помощью аутентичных видеоматериалов можно предоставить учащимся правдивую информацию об изучаемом языке и людях, на нем говорящих, познакомить их с особенностями и отличительными чертами устной речи, наиболее употребляемыми языковыми моделями, интонацией носителей языка, таким образом дать учащимся достоверный образец для подражания;

– в учебном процессе возможно успешно использовать самые разные видеоматериалы и ресурсы. Например, художественные и учебные документальные фильмы, мультфильмы, новостные программы, записи телепередач, музыкальные видео, рекламные ролики, некоторые реалити-шоу, видеоэкскурсии по городам и музеям мира и т. п.;

– происходит совершенствование навыков восприятия иноязычной речи на слух;

– работая с видео, можно решать различные учебные задачи, например, введение / закрепление / повторение новых лексических единиц по теме, таким образом расширяя словарный запас учащихся;

– использование видеозаписей на занятиях способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированной речевой деятельности учащихся;

– возможность использования различных режимов работы с видео, к примеру, стоп-кадра, функции выключения звука при воспроизведении видеодорожки (Track Mute);

– видеооборудование позволяет разбить видеозапись на требуемое количество частей в зависимости от целей, индивидуальных потребностей и особенностей обучающихся, а затем продолжить работу с каждым фрагментом отдельно;

– видеоматериалы можно применять на занятии в рамках различных форм работы: индивидуальной, парной либо групповой;

– традиционная модель «teacher-pupil» часто меняется на противоположную. Учащиеся могут предлагать свои идеи по использованию определённой записи и предоставить свой собственный материал;

– видеоматериалы способствуют более творческому подходу к обучению;

– работа с видеоматериалами дает положительные результаты, так как наряду с заинтересованностью повышается успеваемость учащихся [1];

– использование видеоматериалов на занятиях по иностранному языку позволяет, благодаря изображению, работать

над пониманием с общим охватом содержания. Кроме этого, появляется возможность самостоятельно работать как в школе, так и дома [2, с. 64].

Важным является то, что видео – это не просто источник получения нужной информации. Как говорилось выше, применение видеоматериалов способствует развитию таких областей познавательной деятельности учащихся, как внимание и память. Когда просмотр видео происходит на занятии, в классе возникает атмосфера коллективной познавательной активности. Она сближает учащихся, появляется командный дух для совместной работы. В подобных условиях учащиеся, которые бывают невнимательными и неусидчивыми на уроках, становятся более сосредоточенными, так как для того, чтобы осмыслить и понять содержание видео, им требуется приложить определённые усилия и сконцентрироваться на изучаемом материале. Таким образом, произвольное внимание переходит в произвольное, а степень интенсивности внимания оказывает влияние на процесс запоминания.

При просмотре видео у учащихся задействуются четыре вида коммуникативной деятельности, такие как аудирование, говорение, чтение и письмо. Поэтому подбирать видеоматериал стоит в соответствии с четко сформулированной учебной задачей. При просмотре высокие требования предъявляются к речи участников / героев видео. Например, на начальном этапе обучения она должна быть четкой, без жаргонной лексики. Перед просмотром следует пояснить новые слова и выражения и дать понятные инструкции и задание.

Немаловажным в процессе обучения является тот факт, что когда учащиеся способны понять иноязычную речь, у них повышается самооценка и появляется дополнительный стимул к дальнейшему изучению иностранного языка.

Во время просмотра видео задействуется не только слух, но и зрение. Каждый человек воспринимает информацию индивидуально разными способами. Нужно определить свой ведущий способ получения информации. Есть те, кто лучше улавливает материал на слух, есть визуалы, которые лучше воспринимают наглядный материал, а есть аудиовизуалы, которые лучше понимают и усваивают информацию, когда идеи, слова и различные операции связаны с изображением и звуком. Учащиеся учатся лучше благодаря тому, что они не только видят, но и одновременно слышат, а видео является идеальным помощником для визуального и аудиального обучения. А на некоторых обучающих сайтах есть

интерактивные упражнения к видеороликам, которые помогают лучше запоминать языковой материал. Можно привести следующий пример – сайт и приложение FluentU. Здесь к видеороликам идут в сопровождение текстовые расшифровки, субтитры, упражнения и тесты. Можно воспользоваться всем, что здесь предлагается [3].

Важную роль в процессе обучения с помощью видео играет преподаватель, который организывает работу, предварительно обозначив цели и задачи для реализации и чётко сформулировав задание на предпросмотровом этапе. Можно организовать работу как в малых группах, так и индивидуально. В процессе обучения иностранному языку учитель общается и взаимодействует с учащимися, передавая им информацию и знания по соответствующим темам. Учебная информация будет усвоена лучше, если учащиеся сами активно принимают участие в учебном процессе.

Жан-Клод Беакко подчеркивает, что простота доступа к видеоресурсу не изменяет ни в чём тот факт, что обучающиеся оказываются перед необходимостью понимания и интерпретации речи на иностранном языке, относящейся к одному обществу, применительно к другому обществу [4, с.4]. Следует отметить то, что эмоциональная составляющая видео чрезвычайно высока, и сопровождение учащихся представляется нам обязательным.

Конечно же, достичь хороших результатов можно только при систематической работе и регулярном просмотре видеофильмов. Организация просмотра видеоматериалов на иностранном языке потребует от преподавателя кропотливой и тщательной работы. Каждый этап должен быть максимально детально проработан, подготовлен необходимый раздаточный наглядный материал.

Использование видео на занятиях дает возможность формировать коммуникативную компетенцию для успешного процесса общения на иностранном языке в любой ситуации, поскольку оно является завершённой коммуникативной ситуацией и показывает взаимоотношения людей в реальной ситуации общения. Ведь именно такой материал создает чувство «присутствия» и способствует возникновению желания войти в контакт с представителем другой культуры, тем самым повышая мотивацию к изучению иностранного языка. Видеоресурсы открывают доступ к языковой среде, культуре, обществу, стране изучаемого языка, предоставляя, таким образом, ценный иллюстративный материал.

В заключение следует отметить, что аутентичные видеоматериалы обладают большим потенциалом для решения

образовательных задач. Можно сказать, что видеофильмы делают учебный процесс более привлекательным для учащихся и раскрывают широкие возможности для формирования речевых навыков и умений. Внедрение видеоматериалов в обучение позволяет значительно разнообразить процесс восприятия и обработки информации. Быстрое распространение доступа в сеть Интернет делает использование видео в классе гораздо более эффективным и интересным.

### Список использованной литературы

1. Петренко, Л. А. Использование видео материалов в обучении иностранным языкам / Л. А. Петренко, М. Н. Филиппов // Вестник науки и образования Северо-Запада России, 2017. – Т. 3. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/using-video-materials-in-teaching-foreign-language>. – Дата доступа: 25.02.2022.

2. Глухова, Ю. Н. Перспективы использования видеоматериалов на занятиях по иностранному языку / Ю. Н. Глухова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 10 (28). – С. 61–65.

3. FluentU.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.fluentu.com/blog/english-rus/> – Дата доступа: 24.03.2022.

4. Beacco, J-C. Les dimensions culturelles des enseignements de langue / J-C. Beacco. – Paris : Hachette, 2000. – 191 p.

УДК 378.018.43:378.096:811'243

*М. С. Матвеева, А. М. Тараканова*

### **ВИДЫ ДИСТАНЦИОННЫХ ЛЕКЦИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИХ ПРОВЕДЕНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*В работе выделяются три основных вида дистанционных лекций (лекция в формате видеозаписи, лекция в виде печатных материалов и онлайн-лекция), определяются их основные отличия от традиционных аудиторных лекций, выявляется прагматический потенциал. В заключительной части статьи констатируется и обосновывается прямая зависимость видового разнообразия*

дистанционных лекций от ряда внешних и внутренних (собственно методических) факторов.

**Ключевые слова:** учебная лекция, дистанционное обучение, оптимизация процесса обучения, технические средства обучения, информационные технологии.

Дистанционное обучение стало неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе [1, 2 и др.]. Это обусловлено различными факторами: эпидемиологической обстановкой в мире, уровнем развития информационных технологий и методической науки, необходимостью постоянного совершенствования учебного процесса и т. д. Сегодня занятия в вузе благополучно переносятся в виртуальную среду, а преподаватели и студенты осваивают новые роли, а также изменившиеся условия академического сотрудничества.

Одним из видов таких занятий является лекция. Дистанционная лекция по своей форме и методике организации принципиально отличается от традиционной аудиторной лекции. **Цель** настоящей статьи состоит в выявлении основных типов дистанционных лекций, определении их дидактических возможностей и характеристике методических аспектов их проведения, что может помочь расширить и углубить представления педагогов об особенностях дистанционного обучения, а следовательно, и способах его оптимизации.

Прежде всего стоит отметить, что в рамках настоящей работы под дистанционной лекцией в вузе понимается введение нового теоретического материала преподавателем в удаленном формате (как онлайн, так и офлайн). Такое толкование ключевого понятия позволяет выделить следующие основные типы лекционных занятий:

- 1) лекция в формате видеозаписи;
- 2) лекция в виде печатных материалов;
- 3) онлайн-лекция.

Остановимся подробнее на каждом из них, рассмотрим их основные преимущества и недостатки, а также варианты организации.

#### **Лекция в формате видеозаписи.**

Такая лекция может иметь два варианта:

а) видеоролик с выступлением лектора по конкретной теме в обычных аудиторных условиях (можно записать с использованием самого простого смартфона);

б) запись видео с экрана компьютера, на котором открыта электронная презентация или другой документ по теме; роль лектора сводится к тому, чтобы управлять слайдами и комментировать их либо

объяснять материал и параллельно делать записи в офисной программе Word (как на обычной классной доске), при этом изображение самого лектора может отсутствовать (такую запись можно сделать с помощью специальной программы, например OBS Studio).

Видеоролики как первого, так и второго вида можно разместить на любом видеохостинге (youtube, Яндекс.Дзен, Rutube, ВКонтакте, Одноклассники и др.). Самый быстрый способ для студентов найти соответствующую видеозапись – перейти по прямой ссылке.

В методическом плане лекции в формате видеозаписи в определенной степени будут отличаться от традиционных лекционных занятий. Во-первых, организационный момент в начале дистанционной лекции должен быть более интенсивным (и в плане приветствия, и в плане объявления темы, целей и плана работы), чтобы полностью захватить внимание студентов. Во-вторых, основной этап такой лекции обещает быть максимально четким и визуализированным. В-третьих, промежуточные и конечный этапы контроля знаний студентов (постановка вопросов, подготовка теста и проч.), включенные в видеозапись лекции, требуют тщательной подготовки преподавателя при возможно полном игнорировании этой части лекции студентами. В-четвертых, заключительный раздел лекции, подразумевающий подведение итогов и формулировку выводов, стоит сделать предельно лаконичным, с возможным дублированием и двойным повторением ключевых идей лекции.

Лекции в формате видеозаписи имеют ряд преимуществ перед традиционными лекциями:

- (для студентов) возможность обратиться к контенту в удобное время;
- (для студентов) возможность пересмотреть лекцию или ее часть нужное количество раз;
- (для студентов) просмотр и конспектирование лекции в собственном темпе;
- (для преподавателя) отсутствие необходимости читать лекцию несколько раз (для разных учебных потоков, на разных курсах);
- (для преподавателя) щадящий формат работы для речевого (голосового) аппарата лектора;
- (для преподавателя) отсутствие необходимости заниматься поисками замены лектора в случае его временной нетрудоспособности или командировки;
- максимальная реализация принципа наглядности и др.

Несмотря на ряд преимуществ, лекции в формате видеозаписи имеют и некоторые недостатки. Возможные технические сложности

в данной статье рассматриваться не будут. Остановимся на методических ограничениях. К их числу стоит отнести следующие:

– отсроченная реакция преподавателя на возможные вопросы студентов, отложенная возможность обсудить сложные моменты;

– исключительно опосредованная возможность контролировать качество усвоения материала студентами (отсутствие защиты от списываний при выполнении студентами заданий, предлагаемых к выполнению сразу после лекции);

– боязнь испортить конечный продукт может привести к нежеланию педагога вносить необходимые изменения в видеозапись, в содержание готовой лекции, включать в нее свежие идеи (готовая видеозапись фактически лишает педагога необходимости совершенствовать свою методику чтения лекций, в то время как подготовка к лекции в аудиторных условиях каждый раз позволяет преподавателю взглянуть на свой предмет или на конкретную тему по-другому, разработать новый вариант прочтения одного и того же материала, более творчески подойти к изложению контента).

Работа по закреплению лекционного материала может принимать разные формы, но не является объектом описания настоящей статьи.

#### ***Лекция в виде печатных материалов.***

Лекция в виде печатных материалов – это полный текст (печатный или электронный) или синопсис конкретной лекции, который высылается студентам заранее для ознакомления и, возможно, конспектирования, а на занятии (удаленном или аудиторном) обсуждается его содержание. Основное значение при такой работе приобретает не сама лекция, а последующее занятие, на котором организуется работа с материалами лекции. Такое занятие должно быть основательно продумано с методической точки зрения. Так, преподавателю следует прокомментировать наиболее сложные моменты по теме, ответить на возникшие вопросы студентов, дополнить лекцию уточняющей информацией (неприменно новой, поскольку простое дублирование содержания домашней лекции может негативно сказаться на мотивации и интересе студентов), организовать тренировочный этап, направленный на закрепление материала, обеспечить проверку качества усвоенного. К другим формам работы по теме можно отнести возможную дискуссию по теме лекции, выступление студентов с докладами, расширяющими и углубляющими знания студентов по теме.

Как и любой вид учебной деятельности, работа с лекцией в виде печатных материалов имеет свои дидактические и технические преимущества и недостатки.

Среди плюсов можно назвать следующие:

1) гибкость обучения – студент имеет возможность самостоятельно регулировать продолжительность, интенсивность и последовательность изучения материалов, адаптируя их под свои возможности;

2) студент может заранее подготовить вопросы по тем моментам лекции, понимание которых представляет для него определенные трудности;

3) более эффективное использование времени непосредственно на лекции – студенты приходят на лекцию уже подготовленными, с определенными знаниями по теме, заранее сделанными заметками, что позволяет глубже проработать материал на самом занятии, обсудить наиболее сложные вопросы;

4) возможность превратить студента из пассивного реципиента информации в активного участника лекции, повысить вовлеченность в процесс – благодаря возможности предварительного изучения материала даже медлительные и вдумчивые студенты могут показать свой потенциал на лекции.

К другим положительным моментам данного типа лекции можно отнести смещение фокуса с простого восприятия теоретической информации на более практическое ее применение в процессе последующего группового обсуждения и выполнения практических и тестовых заданий; более глубокое усвоение теоретических концепций за счет подробной проработки на занятии; экономия ресурсов – при наличии электронных печатных материалов нет необходимости распечатывать большое количество раздаточного материала для лекции, возможность лектору сберечь голос (безусловно, один из главных инструментов преподавателя).

Однако у лекции в виде печатных материалов есть и свои недостатки:

1) значительное увеличение времени преподавателя на подготовку лекции – необходимо грамотно разделить предлагаемую информацию таким образом, чтобы часть включить в самостоятельную работу студентов с печатным материалом, а часть оставить для аудиторной работы; также необходимо представить материал таким образом, чтобы мотивировать студентов на активное исследование изучаемой темы;

2) необходимость учитывать интересы, стиль жизни и особенности восприятия информации современными студентами – предпочтение ими коротких видео вместо длинных текстов, более красочного и развлекательного контента вместо поучительного текста, написанного сухим научным языком – создание качественного материала может быть весьма энергозатратно для преподавателя;

3) высокая степень самостоятельности в изучении материалов требует от студента высокой самоорганизации, что может представлять трудности при отсутствии развитого навыка.

### **Онлайн лекция.**

Онлайн-лекция – это объяснение материала преподавателем в виртуальном пространстве на какой-либо интернет-платформе (zoom, jitsi, skype и др.), обычно сопровождаемое (объяснение) демонстрацией слайдов по теме. В отличие от лекции в формате видеозаписи, онлайн-лекция предполагает одновременное использование преподавателем и студентами интернет-сервиса, который был выбран в качестве площадки для проведения занятия.

Онлайн-лекции имеют определенные отличительные особенности. Во-первых, к их числу относится интерактивность – лекции проходят в «прямом эфире» и есть возможность обратной связи. Во-вторых, инструменты интернет-платформ позволяют демонстрировать практически любой материал, который преподаватель планирует использовать в лекции (функция «поделиться экраном»), а также дают возможность записать трансляцию. В-третьих, преподаватель всегда может внести изменения в содержание онлайн-лекции в отличие от лекции в формате видеозаписи.

Как и любой из перечисленных выше видов лекций, онлайн-лекции имеют свои сильные и слабые стороны.

К плюсам онлайн-лекции можно отнести следующие:

- (для студентов) возможность прослушать лекцию в любом месте, где есть доступ к сети Интернет;
- (для студентов) не придется пропускать занятие из-за болезни или по каким-либо другим причинам;
- (для студентов) возможность задать преподавателю интересные вопросы и получить обратную связь;
- (для студентов) комфортная обстановка для прослушивания лекции;

- (для преподавателя) возможность демонстрировать презентации, аудио- и видеоматериалы, не прибегая к использованию дополнительного оборудования;
- (для преподавателя) практически мгновенная обратная связь,
- (для преподавателя) возможность проводить лекцию из любого места, где есть доступ к сети Интернет;
- (для преподавателя) снижение уровня негативного воздействия на голосовой аппарат.

Из минусов онлайн-лекции можно выделить следующие:

- (для студентов) наличие отвлекающих факторов, мешающих настроиться на работу;
- (для преподавателя) отсутствие возможности контролировать выполнение студентами заданий, предлагаемых непосредственно после лекции, а также уровень самостоятельности при выполнении различного вида работ, направленных на проверку качества усвоения студентами пройденного материала.

В заключение отметим, что в связи с постоянным развитием виртуальной образовательной среды спектр дистанционных лекций будут непрерывно расширяться. Со временем появятся новые виды лекций, создаваемые с учетом сильных и слабых сторон уже существующих (так, уже сейчас можно выделить такой формат лекции, как смешанный (комбинированный), то есть сочетающий в себе элементы описанных выше видов лекций). В таких условиях первостепенной задачей методистов и преподавателей является поиск, разработка и тестирование инновационных форм учебной деятельности, отвечающих информационным и академическим требованиям современного мира.

### **Список использованной литературы**

1. Калинин, Д. А. Трудности, испытываемые преподавателями в условиях дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Д. А. Калинин // Наукovedение : интернет-журнал. – 2015. – Том 7, №3. – Режим доступа : <http://naukovedenie.ru/PDF/30PVN315.pdf>. – Дата доступа : 20.05.2022.

2. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

*О. С. Мохорева*

## **ВАРИАНТЫ ОРГАНИЗАЦИИ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье подчеркивается, что одной из наиболее доступных форм внеклассной деятельности по иностранному языку является кружковая работа. Определяются преимущества кружков перед другими формами внеклассной работы, рассматривается их классификация по целевому критерию, а также конкретизируются их достоинства и недостатки. В заключение делается вывод о превосходстве первых и условном характере последних.*

**Ключевые слова:** *иностраннный язык, традиционный урок, нетрадиционный урок, оптимизация процесса обучения, самостоятельная работа, домашняя работа.*

Сегодня перед преподавателями иностранного языка остро стоит проблема интенсификации учебного процесса по предмету в связи с недостаточным количеством времени, отводимым на изучение дисциплины в школе (три академических часа в неделю).

Одним из способов такой интенсификации признается организация кружковой деятельности по языку [1–5 и др.]. Работа в кружках имеет ряд преимуществ перед другими формами внеклассной работы, поскольку кружки:

- создают максимально благоприятные условия для развития творческих способностей учащихся;
- способствуют формированию навыков самостоятельной работы учеников;
- позволяют педагогам и ученикам выбирать формы работы, недоступные для обычных занятий по иностранному языку;
- интенсивно и в разных направлениях расширяют лингвистический, страноведческий и общий кругозор учащихся;
- имеют менее регламентированный характер по сравнению с другими видами внеклассной работы – стимулирующими и факультативными занятиями;
- являются общедоступными (если стимулирующие занятия более актуальны для учеников, отстающих по предмету, а

факультативы – для учащихся, хорошо успевающих по языку, то кружки ориентированы на любого школьника).

Эффективность работы кружков зависит от характера ее организации. Так, **по целевому критерию** все виды кружков можно разделить на **два типа**:

1) **узконаправленные** – заседания кружка, имеющие однообразный формат и сходную тематику:

- семинары,
- театрализованные представления и организация других творческих мероприятий на иностранном языке,
- заседания кружка, приближенные к традиционным урокам,
- заседания кружка, приближенные к факультативам,
- заседания кружка, приближенные к стимулирующим урокам;

2) **широкоформатные (многопрофильные)** – заседания кружка, которые могут проходить в разном режиме и по принципиально разным темам (**кружки смешанного характера**).

Ниже рассмотрим названные выше виды кружков, определим преимущества и недостатки каждого из них.

#### **Семинары.**

Семинары – весьма распространенная форма организации кружковой деятельности по иностранному языку. Семинарские занятия предполагают выступление ученика-докладчика (докладчиков) по определенной теме и последующее обсуждение сделанного доклада (дискуссия). Как правило, такие кружки имеют узконаправленную тематику и носят следующие названия:

- страноведческий кружок «Страноведение Великобритании и США»;
- экологический кружок «Тайны природы»;
- экономический кружок «Финансовый мир Британии»;
- кружок «Искусство страны изучаемого языка» (с возможной конкретизацией в виде следующих форматов: «Кино страны изучаемого языка», «Музыка страны изучаемого языка», «Художники страны изучаемого языка», «Литература страны изучаемого языка», «Архитектура страны изучаемого языка»);
- кружок «Политическая система страны изучаемого языка»;
- кружок «Спортивная жизнь страны изучаемого языка»;
- кружок «Выдающиеся деятели страны изучаемого языка»;
- кружок по географии «Путешествуем по Великобритании»;
- исторические кружки «По страницам истории Британии», «Загадки и тайны истории»;
- кружок по риторике «Секреты речи».

Заседания узконаправленных кружков обычно проходят один раз в неделю в строго отведенное время по новой, не выходящей за рамки специфики кружка теме.

Если основными достоинствами подобной формы работы являются ее регулярность, стабильность, достаточно строгая регламентированность, ориентированность на развитие речевых навыков, расширение кругозора учащихся, то к недостаткам можно отнести предсказуемость и зачастую однообразный формат занятий, что может негативно сказаться на мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

#### ***Театрализованные представления и другие творческие мероприятия.***

Члены подобных кружков регулярно участвуют в самых разных школьных мероприятиях (с творческими номерами на иностранном языке):

- конкурсах (например, конкурс чтецов, турниры знатоков «Самый умный», «Брейн-ринг» на иностранном языке),
- концертах (например, посвященных Дню защитника Отечества или Международному женскому дню),
- театральных постановках (например, инсценировка басен и стихов к Неделе иностранного языка, сказочных пьес к Новому году и «Празднику Букваря») и других школьных событиях.

Несомненными достоинствами подобной организации кружковой работы является ее ярко выраженное творческое начало, тематическое и формальное разнообразие и возможность представлять свой класс / школу на различного рода мероприятиях, в то время как к недостаткам таких кружков целесообразно отнести смещение фокуса на реализацию творческого потенциала детей в ущерб формированию иноязычной компетенции учащихся.

#### ***Заседания кружка, приближенные к урокам (традиционным, стимулирующим, факультативным).***

Такие заседания кружка проходят в привычном формате уроков (программных или дополнительных), зачастую имеют названия наподобие «Юный лингвист», «Любители грамматики», «Кружок речевой практики» и ставят первоочередной целью развитие языковых и речевых умений учащихся. Это могут быть занятия по грамматике, дискурсивной практике, аудированию и т. д. Основное отличие подобного кружка от факультативных и стимулирующих занятий – состав участников: членом кружка может стать любой желающий ученик, в то время как факультативные и стимулирующие занятия рассчитаны на учеников конкретного класса и

определенного уровня языковой подготовки. Другими словами, основными плюсами урочных заседаний кружка является их общедоступность для учащихся и возможность дополнительного изучения той или иной темы, а минусом – слишком разный уровень подготовки участников кружка и, соответственно, их исключительно разные языковые потребности.

### ***Смешанные кружки.***

Из названия понятно, что смешанные кружки предполагают выполнение самых разных заданий – от письменных и устных до комбинированных (подготовка проекта, реферата, презентации, кроссворда, просмотр / чтение и последующее обсуждение видеофильма / книги, выпуск стенгазеты и проч.). Эти задания могут иметь непосредственное отношение к темам, изучаемым на традиционных уроках по иностранному языку, а могут существенно расходиться с ними. Несомненным достоинством смешанных кружков является их ориентированность на каждого ученика, возможность почти стопроцентной реализации индивидуального подхода к учащимся, поскольку разнообразие форм работы дает шанс каждому участнику выбрать себе задание и роль по интересам. Учащимся, которые хорошо успевают по предмету, могут быть предложены более сложные задания, чем ученикам, отстающим по дисциплине. Более того, такая формальная и методическая эклектичность смешанных кружков помогает избежать монотонности при осуществлении учебного процесса, способствовать всестороннему развитию учащихся, помогать прививать им навыки самостоятельной работы по предмету.

Как видно, все рассмотренные выше виды кружков можно условно разделить на **две группы**:

– с фокусом на работу в аудиторных условиях (урочные кружки, театральные постановки и организация других творческих мероприятий на иностранном языке) – предполагает свободное соотношение времени, отводимого на домашнюю и аудиторную работу;

– кружки, в основу которых положена самостоятельная управляемая работа учащихся (кружки в форме семинаров, а также смешанные кружки) – соотношение домашней и аудиторной работы должно составлять примерно 80% и 20% соответственно. Говоря иначе, учащийся в этом случае становится максимально активным участником образовательного процесса, в то время как преподаватель выполняет функции:

- координатора (модератора);
- эксперта;

- тайм-менеджера;
- мотиватора.

Таким образом, кружки являются наиболее доступной и эффективной формой внеклассной работы в средней школе, которая позволяет повысить уровень мотивации учащихся и создать благоприятные условия для их познавательной и творческой деятельности. Одновременно с этим у учителя появляется возможность проявить себя в новых качествах, повысить уровень педагогического мастерства и открыть другие способы взаимодействия с учащимися.

### Список использованной литературы

1. Виноградова, Н. А. Внеклассная деятельность учащихся как средство мотивации при изучении английского языка / Н. А. Виноградова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 2. – С. 48–50.
2. Зими́на, Е. А. Театр на английском языке в начальной школе / Е. А. Зими́на // Английский язык в школе. – 2007. – № 2 (18). – С. 67–71.
3. Иванцова, Т. Ю. Игры на английском языке / Т. Ю. Иванцова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 52–57.
4. Криковцева, С. А. Неделя английского языка в школе / С. А. Криковцева // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 2. – С. 43–45.
5. Ройзин, Б. П. Драматизация уроков в V–VII классах / Б. П. Ройзин // Иностранные языки в школе (Золотые страницы). – 2012. – № 4. – С. 69–71.

УДК 378.147.091.313:811.112.2'0:378.095

*А. П. Нарчук*

### ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИСТОРИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

*В данной статье рассматривается проблематика организации управляемой самостоятельной работы (УСР) на занятиях по истории немецкого языка. Представляя собой совместную деятельность преподавателя и студентов особого рода, УСР*

*рассматривается как фактор наиболее рациональной организации учебного процесса. В статье показано, что при сокращенной сетке часов, отведенной на историю языка, роль преподавателя смещается с позиции носителя знаний в плоскость активного организатора самостоятельной учебной деятельности студента.*

**Ключевые слова:** *самообразование, управляемая самостоятельная работа (УСР), учебное задание, аудиторная и внеаудиторная работа, педагогическое управление, индивидуальная УСР, групповая УСР, методическое оснащение.*

Общепризнанным фактом является то, что самостоятельная работа студентов нацелена на перевод реформы высшей школы из плоскости обучения в плоскость образования. Интерес к самостоятельной работе в научно-педагогической литературе в связи с этим значительно возрастает. Исследователи отмечают, что при ее организации важными и необходимыми условиями являются формирование готовности студентов к активному самостоятельному приобретению знаний, умений и навыков, возможность их участия в учебной и научной деятельности [1, с. 64]. Для усиления ответственности преподавателей и достижения наиболее рациональной организации учебного процесса выделяется специальный уровень самостоятельной работы – управляемая самостоятельная работа (УСР). Такой подход обеспечивает более высокую степень активности и осознанности студентов при усвоении знаний. Специфика УСР определяется в научно-методических публикациях следующим образом: преподаватель не просто контролирует самостоятельную работу, а стимулирует ее, направляет студента к достижению цели, в результате чего преподаватель переходит с позиции носителя знаний на позицию организатора учебной деятельности студента [2, с. 142]. При этом предполагается, что позиция самого учащегося должна базироваться на высоком интересе и положительном отношении к предмету, воспроизводящими устойчивую потребность в активной самостоятельной деятельности.

Успешное овладение иностранным языком невозможно без высокой активности студента, предполагающей целенаправленную учебную деятельность вне аудитории без прямого участия преподавателя. С учетом существующей минимальной сетки часов, отведенных учебным планом на историю немецкого языка, этой

форме работы следует придавать особое значение. Целью ее организации является создание таких условий, при которых каждый студент будет вовлечен в деятельность, соответствующую требованиям программного материала по данной дисциплине. Благоприятной почвой для успешного протекания самостоятельной работы является соответствующее методическое оснащение, которое обеспечивает управление этой деятельностью со стороны преподавателя. Его роль заключается в том, чтобы с помощью различных учебных пособий и методических разработок обеспечить целенаправленное участие студентов в учебном процессе, в рамках которого будет происходить не только усвоение знаний по дисциплине, но и развиваться их потребность в самообразовании.

Таким образом, в ходе организации самостоятельной работы по истории немецкого языка преподавателем решаются следующие задачи:

1) усиление интереса студентов к учебно-познавательной деятельности в области истории языка, формирование и развитие положительной мотивации;

2) обучение приемам самостоятельного усвоения материала, направленного на раскрытие генетических связей немецкого языка с родственными языками;

3) развитие у студентов активности и ответственности при интерпретации причинно-следственных связей в истории немецкого языка и народа;

4) формирование умений и навыков самостоятельного использования полученных исторических знаний при объяснении современных языковых явлений.

Управляемая самостоятельная работа по истории языка предполагает ее подготовку со стороны преподавателя в несколько этапов. На первом этапе ведется работа над составлением тем и заданий для УСР, которые включаются непосредственно в учебную программу по истории немецкого языка. В первую очередь подбирается такая тематика, которая не вызывает трудностей при самостоятельной проработке, в частности, древнейшие сведения о германских племенах и формирование немецкой национальности. Здесь готовятся также учебно-методические материалы и задания для диагностики уровня знаний студентов. Второй этап предполагает проведение установочной лекции, на которой в общих чертах определяется историческая эпоха и образ жизни германцев, классификация племен, исторические предпосылки для формирова-

ния первого германского государства, а также просмотр исторических видео. Здесь студентам сообщаются формы самостоятельной работы, сроки ее выполнения и ожидаемые варианты контроля. Третий этап – практико-ориентированный, на котором проходит самостоятельная работа студентов над учебным материалом вне аудитории. Студенты, мотивированные изначально на самостоятельную познавательную деятельность, стремятся усвоить знания и приобрести необходимые навыки в границах, очерченных для них на предварительном этапе, правильно распределяют свое свободное время и без прямого участия преподавателя выполняют различные задания. На переднем плане находится использование учебно-методических пособий, подготовленных непосредственно для самостоятельного освоения материала. Они ориентированы на то, чтобы студенты могли без помощи преподавателя неформально и осмысленно выполнять учебные задачи и таким образом заложить основы самоорганизации для обеспечения процесса перехода от обучения к самообразованию. При работе на этом этапе сохраняется управляющая роль преподавателя, заключающаяся в проведении мониторинга промежуточных результатов самостоятельной работы студентов.

Последний этап предполагает контрольно-оценочную деятельность преподавателя, включающую проверку индивидуальных и групповых заданий. Результаты УСР по истории языка могут быть представлены в виде письменных рефератов и докладов по истории германских племен, а также устных сообщений и отчетов по темам, связанным с историческим языковым материалом, в частности, с формированием словарного состава немецкого языка в древнюю эпоху. По этим аспектам могут быть проведены аудиторные мероприятия в виде промежуточных тестов или письменных контрольных работ, фрагменты которых будут включены в итоговый экзаменационный тест.

Таким образом, при изучении истории немецкого языка организация самостоятельной работы представляет собой комплекс следующих форм учебной деятельности: самостоятельная работа в аудитории под контролем преподавателя, внеаудиторная самостоятельная работа студентов над различными заданиями, содержащимися в методических разработках, творческая деятельность студентов при написании рефератов, подготовке тематических докладов и устных выступлений по становлению и формированию германского этноса и немецкой национальности.

Системообразующую роль здесь играют учебные пособия, содержащие теоретический материал и инструментарий, необходимый для обеспечения практической направленности обучения. Они спроектированы таким образом, чтобы при усвоении теоретического материала и выработке навыков чтения, перевода и анализа древневерхненемецких текстов студенты могли самостоятельно управлять своей учебной деятельностью.

Наряду с существующими собственными разработками, наиболее оптимальным для самостоятельной работы, а также с точки зрения отведенных на историю языка учебных часов, нам представляется использование учебно-методического пособия, изданного Московским городским педагогическим университетом. Оно состоит из двух частей, в одной из которых представлены оригинальные тексты из письменных памятников разной жанровой принадлежности [3, с. 5]. Тексты снабжены пояснениями, словарем и заданиями, которые студенты могут выполнять самостоятельно, но под контролем преподавателя. Материал первой части включает основные исторические периоды развития немецкого языка: древневерхненемецкий с шестью ключевыми литературными памятниками этой эпохи, средневерхненемецкий (3 текста) и ранненововерхненемецкий период (2 текста). Такое неравномерное распределение текстового материала объясняется тем, что именно древневерхненемецкий период является наиболее важным с точки зрения понимания исторической эпохи, в которой закладывались основы немецкого языка. Здесь студенты осознают необходимость деления всего массива немецких диалектов на верхненемецкие и нижненемецкие. Соответственно этому, для анализа предлагаются текстовые фрагменты и той, и другой принадлежности, что предполагает разные подходы при их анализе. Студенты учатся здесь проводить различия между переводными памятниками и памятниками устного народного творчества, которые демонстрируют смещение черт верхненемецкого и нижненемецкого языков. Навыки, приобретенные ими в ходе анализа текстового материала первой части пособия, обеспечивают постепенный переход к самостоятельному анализу и переводу текстов второй части. Задания этого уровня предназначены для внеаудиторной работы без контроля преподавателя и выполняются в соответствии с алгоритмом, который находится в приложении к пособию. Алгоритм самостоятельной работы с каждым текстом предполагает ознакомление с его историей и языковыми особенностями, определение значений слов по

словарю, сопоставление древней формы слова с его современной формой, описание фонетических и грамматических явлений, которые происходили с отдельными словами в процессе развития языка, перевод текста на русский язык, выполнение специальных заданий к тексту [3, с. 81].

Описанное выше сочетание аудиторной и внеаудиторной работы при организации и проведении УСР создает оптимальные условия для высокой активности и самостоятельности студентов при изучении курса истории немецкого языка и придает учебному процессу целостный практико-ориентированный характер. При таком системном подходе обеспечивается эффективное овладение студентами основными историческими закономерностями и особенностями развития немецкого языка, высокое понимание взаимосвязей между изменениями в его фонетическом, грамматическом строе и словарном составе даже при сокращенной сетке часов.

### **Список использованной литературы**

1. Гузанов, Б. Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации многоуровневой модели обучения : монография / Б. Н. Гузанов, Н. В. Морозова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. – 158 с.

2. Марченко, В. М. КСР или УСР – к вопросу об организации самостоятельной работы студентов / В. М. Марченко, И. М. Борковская, О. Н. Пыжкова // Труды БГТУ. – Минск, 2011. – № 8. – С. 141–145.

3. Геращенко, Т. Б. История немецкого языка: учебно-методическое пособие / Т. Б. Геращенко. – М. : МГПУ, 2012. – 92 с.

**УДК 378.147:316.77:811'36'243**

***Е. В. Поборцева, О. Н. Чалова***

### **КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В работе констатируется и обосновывается необходимость интенсификации коммуникативной направленности этапов работы*

*по формированию и совершенствованию грамматических навыков учащихся, изучающих английский язык в объеме школьной и университетской программы, систематизируются приемы и задания по усилению коммуникативной составляющей уроков иностранного языка, направленных на обучение грамматике в средней и высшей школе.*

**Ключевые слова:** *иностраннный язык, методика преподавания иностранного языка, грамматика, коммуникативная компетенция, коммуникативный подход, речевые задания.*

В настоящее время среди специалистов в области преподавания иностранного языка особой популярностью пользуется так называемый коммуникативный подход (далее – КП) к обучению языку, который предполагает развитие у учащихся умений пользоваться грамматическими явлениями, включая грамматические, в речи. В противоположность традиционным подходам, ориентированным на знакомство с изучаемым грамматическим феноменом, а также на формирование у учащихся навыков отличать его от других, сходных или несходных грамматических форм (в результате выполнения подстановочных упражнений), а также трансформировать одну форму в другую (путем выполнения переводов с одного языка на другой), КП всегда направлен на усвоение функциональной стороны конкретного грамматического факта, на развитие коммуникативной компетенции учащихся, что является конечной целью обучения иностранному языку как в школе, так и в вузе.

В свете высокой актуальности КП в преподавании грамматического материала возникает необходимость уточнения аспектов его применения на занятиях по иностранному языку, систематизации основных принципов его внедрения, а также инвентаризации коммуникативных форм и режимов работы на уроках по грамматике, что может позволить педагогам в очередной раз обратить внимание на вспомогательную роль дифференцировочных, подстановочных и трансформационных упражнений в формировании соответствующих грамматических навыков (далее – ГН) и ключевую роль речевых и условно-речевых заданий в овладении грамматическим материалом. Рассмотрению этих вопросов и посвящена настоящая статья.

Прежде чем перейти к непосредственному упорядочению коммуникативных форм работы с грамматическим материалом,

целесообразно будет привести рабочее определение понятия «коммуникативный подход» (к изучению языка, в том числе и его грамматической части).

В рамках настоящей работы мы разграничиваем широкую и узкую трактовку данного понятия. Узкая трактовка позволяет определить КП к обучению языка как совокупность методов, приемов, принципов и форм работы, вовлекающих учащихся в иноязычную коммуникацию, пусть и создаваемую в аудиторных условиях искусственным способом. Другими словами, подобное истолкование рассматриваемого термина подразумевает усвоение языковых фактов в рамках таких видов речевой деятельности, как говорение (диалог и монолог) и аудирование, то есть умение использовать изучаемые языковые структуры в разговоре (воспринимать на слух и производить самостоятельно). Такой позиции придерживается целый ряд авторов, например А. Н. Шапов [1].

В то же время в работах других исследователей (в частности, Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина [2, с. 96]) отмечается, что КП нацелен на отработку конкретного ГН во всех четырех видах иноязычной деятельности:

- чтении (умении узнавать и корректно считывать смысл изучаемого явления в читаемом тексте);
- говорении (умении использовать его в своей устной речи);
- письме (умении употреблять его в письменной речи);
- аудировании (распознавание активного грамматического минимума на слух и считывание его семантики).

В настоящей статье понятие КП к обучению грамматике трактуется широко, то есть как система методов и форм работы по развитию и совершенствованию аудитивных навыков, а также навыков говорения, чтения и письма.

Остановимся на каждом из этих четырех видов речевой деятельности подробнее.

#### ***КП к формированию ГН аудирования.***

КП в формировании ГН аудирования предполагает как можно большее предъявление изучаемых грамматических явлений в видео- и аудиозаписях. Говоря иначе, собственно коммуникативные задания по развитию грамматических умений аудирования, по сути, ограничиваются непосредственным прослушиванием материала, содержащего активные грамматические единицы (речь, естественно, идет о структурно цельном, тематически связанном и ситуативно

обусловленном аудиоматериале продолжительностью около трех минут, а не об аудиальном предъявлении отдельных грамматических структур в отрыве от контекста).

Безусловно, непосредственный этап аудирования (в любом из его видов) предваряется выполнением подготовительных упражнений, направленных на десемантизацию грамматической структуры и более тесное знакомство с ней в ходе выполнения упражнений на подстановку, замену и проч. Однако эти упражнения носят исключительно тренировочный характер и не имеют коммуникативной направленности.

Конечно, этап аудирования всегда завершается выполнением речевых заданий (*выскажите свое мнение..., как вы считаете..., уточните, что ..., опишите ...* и т. д.), которые и делают занятие коммуникативно ориентированным. Однако система такого вида заданий предполагает выход за пределы рецептивной зоны (собственно аудирования) и переход к продуктивному этапу (говорения), то есть не имеет прямого отношения к аудированию.

Таким образом, коммуникативная направленность этапа аудирования обеспечивается исключительно непосредственным прослушиванием связного и ситуативно обусловленного аудиоматериала. Любые другие виды работы с аудиоматериалом имеют лишь опосредованное отношение к аудированию.

#### ***КП к формированию ГН чтения.***

То же самое касается и другого вида перцептивной речевой деятельности – чтения (ознакомительное, просмотровое, изучающее и поисковое). Непосредственное чтение текста, содержащего активный грамматический материал, всегда носит коммуникативный характер в силу природы данного аспекта речи. Безусловно, речь идет о чтении как о декодировании смысла зрительно воспринимаемого текста, а не о работе по отработке произносительных навыков (технике чтения). Как и в случае с аудированием, работа с текстом предполагает как дотекстовый (предварительный / тренировочный) этап, который является подготовительным, то есть сугубо языковым, так и послетекстовый, то есть собственно речевой. Другими словами, каждый из этих этапов не имеет непосредственного отношения к чтению, а представляет собой другие уровни работы с грамматическим материалом.

#### ***КП к формированию ГН говорения и письма.***

В развитии грамматических навыков устной и письменной речи важное место отводится как языковым, так и условно-речевым

упражнениям, которые целесообразно применять на практических занятиях для усиления коммуникативной направленности. Следует отметить, что в основе языковых упражнений внимание учащихся сосредоточено на овладении способом выполнения грамматического действия. Примерами таких заданий могут быть аспектные аналитические упражнения с целью анализа языковых явлений. Особенно актуальны они при изучении видо-временных форм глагола. Учащимся предлагаются задания, где необходимо раскрыть скобки и поставить глагол в нужное время. При изучении особенностей использования косвенной речи можно использовать языковые упражнения с некоторой речевой направленностью, например, преобразовать прямую речь в косвенную и наоборот. Заметим, что в развитии грамматических умений большое значение имеют и условно-речевые упражнения, которые формируют и развивают речевые навыки и имеют коммуникативные цели. В таких заданиях грамматические действия совершаются под управлением учащихся, при помощи подсказок (план, вопрос). При прослушивании и проговаривании предъявленных грамматических образцов можно использовать имитационные упражнения, где учащиеся могут давать краткие ответы на вопрос, выражать согласие или несогласие, используя определенные грамматические конструкции по заданной теме. Особенно широкое распространение на занятиях получили подстановочные упражнения и упражнения на трансформацию. Во время выполнения трансформационных упражнений учащимся предлагают вспомнить и использовать названные в исходной грамматической структуре лексические единицы в нужной форме (например, высказывание по аналогии, расспрос). Данные упражнения способствуют развитию коммуникативных грамматических навыков.

На итоговых занятиях можно предложить обучающим составить диалоги в парах в форме расспроса с целью заполнения анкеты друг на друга. При изучении и отработке видо-временных форм глагола, страдательного залога можно использовать работу в мини-группах или в паре и попросить выступить в роли одного из персонажей на фотографии и рассказать, что было до и после ситуации, где и когда это было. Получив картинку с изображением человека, обучающиеся дают ему имя и составляют о нем рассказ в соответствующей временной форме. Таким образом, любая грамматическая тема может быть использована при обсуждении актуальных и интересных тем в ситуациях, приближенных к естественным.

На основании всего вышесказанного можно сформулировать следующие выводы. Во-первых, дидактическим разнообразием отличаются только репродуктивные коммуникативные этапы работы с грамматическим материалом, а именно говорение (монолог и диалог) и письмо. Репродуктивные же виды речевой деятельности можно охарактеризовать в качестве методологически однообразных. Во-вторых, успешное внедрение коммуникативных принципов в обучение грамматике зависит от целого ряда факторов, но прежде всего от четкого понимания сути коммуникативного подхода к формированию и совершенствованию грамматических навыков.

В заключение отметим, что в современной школе, как средней, так и высшей, наблюдается такая тенденция: педагоги активно внедряют элементы коммуникативного подхода к обучению лексике, в то время как преподавание грамматики по-прежнему неоправданно носит традиционный, структурно-системный характер. Безусловно, такое положение дел необходимо менять в сторону усиления речевой направленности этапов работы по развитию грамматических навыков.

#### **Список использованной литературы**

1. Шамов, А. Н. Методика преподавания иностранных языков : общий курс / А. Н. Шамов. – М. : АСТ, 2008 – 479 с.
2. 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.

**УДК 37.091.33-028.17:811'243**

***Т. Б. Селедцова, Д. Ю. Облаушко***

#### **ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ АУДИРОВАНИЮ**

*В статье указаны основные трудности в обучении профессионально ориентированному аудированию. В работе рассматриваются причины недостаточного количества методических разработок по профессионально направленному аудированию, пути и способы решения данной проблемы, а также основные характеристики этапов работы с аудитивными текстами.*

**Ключевые слова:** иностранный язык, методика преподавания иностранного языка, речевая деятельность, аудирование, профессионально ориентированный текст.

Английский язык является обязательным общеобразовательным предметом, входящим в программу обучения студентов неязыковых факультетов (физического, математического, биологического и проч.). Цель данного учебного предмета состоит в формировании 1) иноязычной компетенции и 2) профессиональной компетенции учащихся.

Решению этих двух целей способствует внедрение в образовательный процесс по английскому языку элементов **профессионально ориентированного подхода** к обучению, который подразумевает использование на занятиях дидактических материалов с профессионально значимым контентом (текстами и диалогами) для развития соответствующих языковых и речевых навыков студентов.

Благодаря активному внедрению профессионально ориентированного подхода к обучению иностранному языку подготовка специалистов неязыкового профиля приобретает другой ракурс: главной задачей для выпускника вуза теперь становится умение позиционировать себя средствами иностранного языка как эксперта в своей профессиональной области, знать основные сходства и различия между организацией профессиональной деятельности в своей стране и за рубежом, быть способным применять эти знания на практике.

Профессионально ориентированный подход может применяться на любых этапах занятия и изучения темы для решения самых разных образовательных задач: развитие навыков говорения (монологической и диалогической речи), аудирования, чтения и письма. Однако реальность такова, что в современном вузе реализация профессионально ориентированного подхода обычно осуществляется на этапе развития навыков чтения и говорения (устного или письменного), в то время как профессионально значимому аудированию уделяется намного меньше времени на занятиях по иностранному языку в вузе (при этом под аудированием понимается «сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, связанная с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [1, с. 161]). В связи с этим настоящая статья посвящена поиску причин такого положения дел, а также способов их устранения.

По нашим наблюдениям, сложившаяся ситуация объясняется тем, что преподаватели и методисты располагают достаточным

дидактическим материалом для организации работы по чтению профессионально ориентированных текстов и говорению (многочисленные учебники и пособия, разработанные как другими авторами, так и собственными усилиями). В то же время методических разработок по профессионально направленному аудированию в современном образовательном пространстве практически нет. В числе причин, обуславливающих подобную ситуацию, можно назвать следующие:

– отсутствие соответствующих изданий по развитию навыков иноязычного аудирования в рамках конкретной нефилологической специальности;

– слишком узкая направленность специальности (по которой проходят курс обучения студенты), не позволяющая обнаружить аудиозаписи соответствующей тематики и, соответственно, самостоятельно разработать занятие по аудированию;

– аудиоматериалы могут соответствовать требуемой тематике, но не подходить для учебных целей (даже если обнаруженная аудиозапись является релевантной, объем аудиоматериалов, их языковая составляющая или уровень профессиональной сложности могут вступать в противоречие с программными требованиями по предмету);

– отсутствие надлежащего технического оснащения в вузе, которое позволило бы проводить регулярную и качественную работу по организации этапа аудирования на занятиях по иностранному языку;

– недостаточные знания преподавателя иностранного языка в области профессиональных интересов студентов (например, в области экономики, машиностроения, информационных технологий, химии или разведки полезных ископаемых).

Четкое осознание причин, лежащих в основе несостоятельности надлежащей организации работы по аудированию на неязыковых факультетах, может содействовать поиску путей и способов решения проблем, связанных с проведением занятий (или их этапов) по иностранному языку по развитию аудитивных навыков студентов.

С нашей точки зрения, к таким способам стоит отнести следующие:

1) недостаток уже готовых изданий по развитию навыков аудирования можно компенсировать созданием собственных пособий и других разработок;

2) если направленность, по которой студенты неязыкового факультета проходят курс обучения, слишком узкая, то преподаватель может подбирать аудиоматериалы по темам широкого профиля специальности (например, отсутствие аудио- или

видеозаписей по методам разведки полезных ископаемых можно компенсировать контентом о типах полезных ископаемых);

3) если аудиозапись не соответствует необходимым методическим критериям, то работу с ней следует организовать особым образом: вопрос с продолжительностью аудиозаписи легко решается возможностью предъявления фрагмента аудиотекста вместо целой записи, а проблему профессиональной сложности содержания текста можно устранить путем дополнительного прослушивания аудиоматериала и интенсификации предтекстового этапа работы (то же касается и возможной языковой усложненности текста);

4) проблема с отсутствием необходимых технических средств обучения также не является неразрешимой – в этом случае студентам стоит предложить прослушать (просмотреть) соответствующую аудиозапись (видеозапись) дома в удобное для него / нее время (существует, конечно, и другой выход из положения – прослушать аудиозапись непосредственно на занятии с использованием индивидуальных устройств и наушников самих студентов, но здесь могут возникнуть сложности с их наличием, а возможность использования одной пары наушников на двоих не всегда оправдана);

5) нехватка знаний преподавателя иностранного языка в области той специальности, по которой проходят курс обучения студенты, легко устраняется с течением времени: многолетний опыт преподавания на одном факультете позволит педагогу своевременно расширить свой кругозор в соответствующей сфере благодаря чтению англоязычных текстов и работе с другими материалами по тематике по профилю факультета (другими словами, главное условие для развития преподавателя в данном направлении – это не постоянная смена факультетов, на которых он работает, а постоянная закреплённость за одним или несколькими из них).

Что касается непосредственной организации работы по аудированию профессионально ориентированных текстов на занятии по иностранному языку, то она (организация) практически ничем не отличается от комплекса мероприятий по другим видам аудирования. Как известно, любая работа с аудиозаписью состоит из трех этапов: дотекстового, текстового (этап прослушивания) и послетекстового.

На дотекстовом этапе проводится следующая работа:

- прогнозирование темы аудиозаписи;
- снятие языковых и содержательных трудностей;
- развитие языковой догадки (на основе контекста, словообразования и др.).

Целью дотекстового этапа выступают создание мотивационной установки и снятие психологического напряжения перед прослушиванием. Этап завершается формулированием установки на первичное прослушивание аудиозаписи.

Состоятельность этапа прослушивания зависит исключительно от состояния технических средств обучения, качества проведенного дотекстового этапа и, конечно, специфики отобранного текста, который, как известно, должен удовлетворять следующим условиям:

1) соответствие компетенции учащихся (количество незнакомой лексики составляет 3–5%);

2) коммуникативная ценность;

3) аутентичность;

4) информативность;

5) связность;

6) адресованность, побуждающая когнитивную деятельность учащихся;

7) количество прослушиваний не должно превышать двух раз.

Послетекстовый этап отличается следующими критериями:

– ориентирование студентов на воспроизведение прослушанного материала в различных формах речевой деятельности;

– включение новых лексических единиц, полученных на дотекстовом и текстовом этапах, в имеющийся словарный запас учащихся.

Задания на данном этапе должны быть сформированы таким образом, чтобы студенты творчески использовали языковые навыки и умения в своих высказываниях.

Таким образом, работа с аудиотекстами на занятиях по иностранному языку в вузе мало чем отличается от аудирования текстов общей направленности, например социокультурной тематики. Единственное отличие профессионально ориентированного аудирования от традиционного – это специфическая тематика аудиозаписи.

### **Список использованной литературы**

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических университетов и факультета ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, И. И. Гез. – 6-е изд. стер. – М.: Издательск. центр «Академия», 2009. – 336 с.

*О. Н. Чалова*

## ИНТЕНСИВНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР УСПЕШНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*В статье констатируется и обосновывается, во-первых, необходимость увеличения количества внеурочных часов, отводимых на изучение иностранного языка в школе, с целью интенсификации процесса обучения по соответствующему учебному предмету, а во-вторых, идея зависимости успешного развития иноязычной речевой компетенции школьников от возможности совмещать на занятиях по языку инновационные и классические методы обучения.*

***Ключевые слова:** английский язык, интенсивность обучения, традиционные методики обучения, инновационные технологии обучения, ИКТ.*

Необходимость постоянного совершенствования образовательного процесса по различным учебным предметам, в том числе и по дисциплине «Иностранный язык», побуждает ученых-лингвистов и ученых-педагогов заниматься поисками новых и максимально эффективных способов и приемов преподавания иностранного языка, систематизации советов и рекомендаций по организации занятий по языку.

В научно-методической литературе отмечается, что одним из основополагающих условий успешного усвоения иностранного языка является **интенсивность** его изучения [1, 2 и др.]. При этом понятие интенсивности в разных литературных источниках трактуется по-разному. В связи с этим **цель** настоящей статьи состоит в уточнении объема понятия «интенсивность изучения иностранного языка», а также систематизации критериев и условий, необходимых для максимально оперативного его усвоения.

Анализ соответствующей литературы [1–3 и др.] показывает, что можно выделить два основных подхода к трактовке понятия «интенсивное изучение иностранного языка»:

1) в первом случае под интенсивным фактически понимается любое изучение иностранного языка, в том числе и с использованием

традиционных методик, но с увеличенным количеством занятий в день / неделю / месяц;

2) во втором случае интенсивность предполагает изучение иностранного языка с применением передовых технологий обучения, использованием всех возможных ресурсов преподавания / изучения языка.

Понятно, что для максимально быстрого и успешного усвоения иностранного языка необходимо соблюдение обоих принципов обучения. Однако ситуация в современной общеобразовательной школе такова, что количество часов, отводимых на изучение предмета, весьма ограничено, а учебная программа по дисциплине остается при этом довольно насыщенной. На первый взгляд может показаться, что сегодняшние школьники изучают иностранный язык на протяжении семи лет (5–11 классы). В связи с этим современное общество зачастую удивляет тот факт, что после столь продолжительного (семилетнего) изучения иностранного языка многие старшеклассники так и не научились на нем разговаривать.

Проблема заключается в том, что в действительности школьник XXI века изучает иностранный язык не на протяжении семи лет, а всего три раза в неделю (по 40–45 минут). Несложно представить, на каком уровне владел бы родным языком человек, если бы у него с момента рождения была возможность взаимодействовать с языком всего 120 минут в неделю (два астрономических часа). Вероятно, родной язык был бы усвоен им в минимальной или даже нулевой степени.

Учитывая такое ограниченное количество времени, отводимое на изучение иностранного языка в школе, необходимо интенсифицировать учебный процесс, во-первых, за счет увеличения количества часов внеаудиторной работы над языком, а во-вторых, за счет применения передовых технологий обучения иностранному языку.

Ниже представлены возможные способы достижения первой цели (интенсификации учебного процесса путем увеличения количества часов, отводимых на изучение иностранного языка):

– регулярная домашняя работа по предмету (необходимость и польза домашней работы над учебным материалом сомнений не вызывают: так, домашнее задание дает возможность продолжить работу, начатую в классе, увеличить количество обращений к изучаемому материалу и, таким образом, способствовать совершенствованию соответствующих языковых и речевых навыков по конкретной фонетической, лексической или грамматической теме);

– факультативные занятия (помимо того, что факультативные занятия предоставляют дополнительные часы для работы над

языком, они позволяют глубже и шире усвоить иноязычный материал, применить его на практике);

– стимулирующие занятия (также способствуют интенсификации учебного процесса по предмету, устранению проблем в усвоении программных требований);

– внеклассная деятельность по предмету (участие в конкурсах, олимпиадах, днях и неделях иностранного языка, праздничных концертах, постановках, играх и т. д.);

– официальная и неофициальная кружковая деятельность по предмету (если в школе не предусмотрены возможности организации кружковой деятельности по иностранному языку, то последняя может быть организована минимальными усилиями самого педагога; самым простым вариантом работы неофициального кружка по английскому языку являются «встречи» учителя и его учащихся на перерыве/-ах для общения на английском языке; это может быть общение по заранее утвержденной или спонтанно выбранной теме, а также обсуждение текущих школьных вопросов; обязательное условие участия в подобных «кружках» – общение исключительно на английском языке; еще одним вариантом такой работы может быть обсуждение фильма / книги / песни на английском языке и проч.; кроме того, в подобном неофициальном режиме могут проводиться любые мероприятия, перечисленные в пункте выше).

Как отмечалось ранее, помимо тактики увеличения количества часов по предмету, для интенсификации учебного процесса по иностранному языку следует использовать и другую тактику – внедрения в учебный процесс передовых технологий обучения, которые сегодня считаются исключительно эффективными инструментами в обучении иностранному языку и к основным из которых традиционно относятся следующие: информационно-коммуникативные и имитационно-моделирующие технологии.

Остановимся подробнее на каждой из них.

### ***Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ).***

Использование на занятиях по иностранному языку ИКТ не только разнообразит учебный процесс, но и будет способствовать интенсификации учебного процесса в том смысле, что позволит учащимся полностью погрузиться в атмосферу иноязычного общения. Организация работы в медиасреде, в частности работа с использованием интернета для поиска и презентации соответствующей информации на английском языке, развивает не только умения просмотрового чтения, но и аудирования (при

необходимости прослушать / просмотреть соответствующую аудио- или видеозапись), совершенствует навыки самостоятельной работы или работы в команде.

Более того, сложно представить современный образовательный процесс без использования на занятиях мультимедийного проектора и интерактивной доски. Типичным заданием для школьников в рамках предмета «Иностранный язык» уже давно стала подготовка компьютерных презентаций, видеороликов, выполнение компьютерных тестов. Каждое из этих заданий ориентировано как на решение образовательных задач (формирование и совершенствование определенных языковых и речевых навыков), так и развивающих и воспитательных.

### ***Имитационно-моделирующие технологии.***

Наиболее известными формами имитационно-моделирующих технологий являются следующие: метод проектов, проблемное обучение, игровые технологии и метод кейсов. Каждая из них имитирует (моделирует) реальные условия общения, ситуации взаимодействия в малых и средних группах, как в профессиональной сфере (от ведения деловых переговоров по телефону и на собрании до ведения деловой корреспонденции), так и бытовой (от покупки товара и приготовления блюда, до обсуждения с родителями вопроса карманных денег). Учебные задания, предлагаемые школьникам в рамках использования имитационно-моделирующих технологий, активизируют речевую деятельность учащихся, способствуют их социализации, предполагают принцип ситуативности обучения, усиливающий мотивы осуществлять речевую деятельность на иностранном языке.

Важно обратить внимание на то, что созданию на уроках иностранного языка условий обучения, адекватных возрастным и психологическим интересам учащихся, способствует использование интенсивных методик преподавания не в качестве единственно возможной опции обучения языку, а в комбинации с традиционными методиками. Грамотное сочетание классических и инновационных подходов будет безоговорочно содействовать успешному достижению запланированных результатов работы, намеченного уровня речевой, социокультурной и др. компетенции учащихся.

В связи с этим перспективы развития методической науки видятся во всё более детальном изучении вопросов, касающихся применения интенсивных методик обучения иностранным языкам

и возможностей увеличения количества внеурочных часов, отводимых на работу с изучаемым языком.

### Список использованной литературы

1. Апетян, М. К. Применение интенсивных методов обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста / М. К. Апетян // Молодой ученый. – 2013 – № 11. – С. 569–571.

2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : Просвещение, 2005. – 192 с.

3. Герасименко, А. В. Разработка конспекта урока с использованием интенсивных методов обучения иностранному языку / А. В. Герасименко // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2015 – С. 127–129.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 811'243'42:808.51

*О. Н. Каребо*

## ДИСКУРСИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ АКТУАЛИЗАЦИИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ

*В данной статье рассматривается проблема обеспечения современных публицистических произведений ресурсами дискурсивного характера. Благодаря изменению ролей и стиля общения участников коммуникативного акта публицистические тексты приобретают черты, необходимые для возникновения диалога и стимулирования его развертывания. Степень дискурсивности письменного сообщения находится в прямой зависимости от адекватности реализации адресантом функции воздействия через авторскую гипотезу об адресате, а именно через способность автора обратиться к читателю сквозь призму его окружения.*

**Ключевые слова:** *публицистический дискурс, диалог, адресат, адресант, функция воздействия, текст, дискурсивный характер, коммуникативный акт.*

Публицистический стиль неоднократно становился объектом изучения исследователей. Его феномен, отличительные черты и условия актуализации анализировались представителями различных областей научного знания, в том числе и лингвистики. Важность публицистики как средства отражения окружающей действительности, а также способ рефлексии и последующей трансляции индивидуального мнения не вызывает сомнения. Ее произведения, посвященные актуальным социальным проблемам и явлениям, содействуют становлению общественного мнения, играя важную политическую и идеологическую роль.

Основная задача публицистики в традиционном понимании заключается в пропагандировании определенных взглядов в широких кругах читателей [1, с. 680]. Иначе говоря, целью автора

становится не столько обучение, сколько поучение – преподнесение готовых выводов и удобных суждений. Именно по этой причине в центре публицистической мысли всегда должны находиться насущные, имеющие решающее значение в направлении текущей жизни вопросы. Публицистику нередко обвиняют в субъективности и неспособности восприятия иного мнения, поскольку она скорее ориентируется на идеал будущего, нежели оперирует данными имеющихся исследований. Полемические ситуации становятся причиной перехода на личность участника диалога, чьи взгляды отличаются от исходного мнения, получающего впоследствии ярлык носителя и защитника вредных воззрений.

Дискурсивность как основная черта современной публицистики, в особенности ее медийной формы, способствовала изменению ее полярности. Подача единственно верного, не обсуждаемого мнения трансформировалась в предложение к дискуссии.

Современная лингвистическая наука при определении понятия дискурса исходит из развития традиционных понятий речи, текста и диалога, идентифицируя его в рамках функционального подхода как «текст, взятый в событийном аспекте; речь, погруженную в жизнь» [2, с. 136–137]. Сегодня дискурс мыслится как речь, вписанная в коммуникативную ситуацию, вследствие чего она находится в большей зависимости от реального социального контекста нежели ее индивидуальная форма. Общность диалога и дискурса проявляется через особенности развертывания коммуникативного акта. Последний предполагает наличие двух сторон общения, которое, даже при условии доминирования линии автора и условно монологического характера беседы, обладает присущей диалогу адресностью [3].

Дискурс, определяемый как речевая действительность актуального проявления, происходит в каждой области человеческой жизнедеятельности, получая в качестве исходного импульса текстовое сообщение. Текст создает основу для развития коммуникативной модели, возникающей в данный момент и при текущих обстоятельствах. Стихийно формирующийся диалог определенного языкового и речевого наполнения находится под воздействием факторов намерений автора, жанровых и стилевых особенностей как самого текстового сообщения, так и создаваемой им ситуации. Не последнюю роль в развертывании последующего взаимодействия играют характерные черты, присущие адресату, его

взаимоотношениям с автором, а также отсылки к предыдущему опыту, соотносящемуся со сферой текущего контакта [4, с. 296].

Динамика протекания дискурса тесно связана с понятием включенности, сообразности ситуации. Определяя знаковые характеристики дискурсивного взаимодействия, В. И. Карасик указал на обязательное наличие в нем элемента развития, который отличает «точечно» высказанную мысль от дискурсивной, выраженной развернуто благодаря обмену мнениями, реагированию и иным посылам к развитию идеи [5]. Другими словами, дискурсивность общения достигается в результате смены статуса адресата – вместо пассивной позиции инфопотребителя он выступает в роли равноправного и инициативного субъекта коммуникации.

Изменению модальности адресант-адресатных отношений способствует принятие авторской гипотезы о читателе, определяющей не только жанр и его тональность, но и саму организацию публицистического текста как центрального звена общения. Как известно, развёртывание публицистического дискурса служит реализации двух основных функций – функции воздействия и информативной. Функция воздействия призвана обеспечить не только доступность излагаемой информации, но и в определенной степени запрограммировать читателя на необходимую реакцию. Однако успешное общение сторон, образующих единый структурный коммуникативный блок, невозможно без их гармоничного поддерживающего взаимодействия. Участники диалога обладают равными правами организации дискурса и в равной степени заинтересованы во взаимопонимании: автор стремится максимально доступно изложить свою мысль, а читатель рассчитывает на объективную подачу информации [6, с. 22–24].

Более того, являясь своеобразным «зеркалом», в котором отражается автор, адресат выступает в функции организатора дискурса, что демонстрирует ориентация адресанта на речевой опыт целевой аудитории и использование отражающих мир читателя, его стиля жизни и социального статуса элементов. Желание завоевать и удержать внимание читательской аудитории, заинтересованной в обмене мнениями, побуждает автора подвергать дискурсивный текст необходимой стилевой, языковой, тематической ассимиляции согласно потребностям и ожиданиям партнера общения. Это приводит к усилению личностной тенденции и созданию образа нового автора – эпатажного, скандального, раскованного. Официальный эталонный публицистический язык сменяется более

живыми формами, отличающимися разнообразием стилей и находящимися ближе к речевому поведению читателя.

В своем стремлении стать ближе к читателю автор демонстрирует среднелитературный тип речевой культуры с присущими ему недостаточным уровнем языковой и речевой компетенции и самоконтроля. Помимо привлечения внимания аудитории подобная стратегия позволяет оказывать необходимое манипулятивное воздействие, когда использование тех или иных языковых средств обеспечивает достижение необходимого эффекта.

Функция воздействия не ограничивается реализацией социального заказа. Представленный определенным образом текст определяет условия последующего развития дискурсивных отношений между адресантом и адресатом. Публицистическое произведение полагается читателем как авторское, но при этом наиболее полно и адекватно истолкованное, а потому не допускающее множественности интерпретаций высказанной точки зрения. Принятие аудиторией авторского мнения как наиболее правильного и точного происходит благодаря «погруженности» говорящего в социальную среду слушающего. Прежде, чем предложить читателю свое сообщение, автор изучает его жизненный и интеллектуальный опыт, нравственные ориентиры и психологические черты его социальной группы, которые создадут необходимое сходство сторон и побудят их к общению [7, с. 108].

Совпадение предпосылок мышления и навыков суждения обеих сторон обеспечивает публицистическому дискурсу особую степень диалогичности. Программирование читателя на определенные высказывания становится возможным благодаря приему «внутримонологической диалогизации как отражения читательского мнения в повествовании от лица автора путем вторжения в его монолог диалогических элементов» [8, с. 89].

Реализации функции убеждения, а следовательно и побуждения к диалогу, служит целая парадигма интенциональных текстообразующих категорий, представленных оценочным мнением автора, его выбором номинации и стилистического оформления, его предпочтениями в интерпретации описываемых событий. Данная парадигма обеспечивает индивидуализацию текста, т. е. принятие и включение авторской идеи в концептуальную картину мира читателя. Принятое и лично воспринятое адресантом авторское мнение предстает как стимул и как потенциальная реакция на возможный диалог.

## Список использованной литературы

1. Литературная энциклопедия : Словарь литературных терминов : в 2 т. / редкол.: Н. Бродский (отв. ред.) [и др.]. – М. ; Л. : Изд-во Л. Д. Френкель, 1925. – Т. 2 : С. 577–1198.

2. Лингвистический энциклопедический словарь / Н. Д. Арутюнова [и др.]. – М. : Советская Энциклопедия, 1990. – 709 с.

3. Клушина, Н. И. Публицистический текст и его стилистические особенности [Электронный ресурс] / Н. И. Клушина. – Режим доступа: <http://www.istina.msu.ru/publications/article/3794698/>. – Дата доступа: 15.02.2022.

4. Гаспаров, Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М. : «Новое литературное обозрение», 1996. – 352 с.

5. Карасик, В. И. Дискурсология в лингвокультурологической перспективе [Электронный ресурс] / В. И. Карасик. – Режим доступа: <https://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=15579>. – Дата доступа: 10.02.2022.

6. Дедюкова, М. В. Языковая личность в публицистическом дискурсе (на материале немецких журнальных текстов) : авторефер. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / М. В. Дедюкова ; М. : МГУ, 2010. – 26 с.

7. Эко, У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / У. Эко. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 432 с.

8. Стюфляева, М. И. Образные ресурсы публицистики / М. И. Стюфляева. – М. : Мысль, 1982. – 176 с.

УДК 811.133.1(42)36:398.91(=133.1)

*С. Н. Колоцей*

### ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФРАНЦУЗСКИХ ПАРЕМИЙНЫХ СТРУКТУР

*В статье рассматривается вопрос о грамматических средствах французских паремий, характерных для данных языковых образований. Выявляется тенденция к использованию определенных средств для реализации паремийной семантики. К ним относятся:*

способы выражения подлежащего с разной степенью представления о субъекте; оформление имен существительных с помощью артикля в обобщенном значении; вневременная направленность глагольных действий сказуемого.

**Ключевые слова:** *паремии, грамматические средства, категория лица, категория времени, категория наклонения.*

Нет сомнения в том, что паремии являются особыми лингвистическими единицами, отличающимися от других языковых единиц как на уровне семантики, так и структуры. Во французском языке реализации паремийной семантики способствуют не только лексическая наполненность этих структур, но и определенные грамматические средства, способные выражать значение, широко обобщенное, противоположное конкретному.

Анализ фактического материала позволяет определить общие особенности, которые присущи паремийным конструкциям. Среди них наиболее важными, на наш взгляд, являются те грамматические средства, которые полностью соответствуют их смысловой организации. Прежде всего, это отсутствие конкретного лица – агенса действия.

Лингвисты определяют категорию лица как выражение соотнесенности / несоотнесенности носителя действия или признака с участниками акта речи [1, с. 102]. Категория лица охватывает всю систему языка, рассекает ее на две подсистемы: лицо / нелицо. Как известно, основными носителями категории лица являются глаголы и личные местоимения; она представляет собой существенную характеристику глаголов. Некоторые лингвисты считают категорию лица «суперкатегорией», поскольку разные классы слов обладают способностью иметь категорию лица [2, с. 178].

Лицо в узком смысле слова свойственно лишь позициям, занимаемым местоимениями *я, ты*. Исследователи отмечают особое положение так называемого 3-го лица в системе лиц [3, с. 5]. 3-е лицо не соотносится с определенным субъектом, а указывает на высказывание о ком-то или о чем-то.

Выражение глагольного лица сводят к двум постоянным корреляциям:

– корреляция *личности*, противопоставляющей лицо (*je, tu*) не лицу (*il*), *не личности*;

– корреляция субъективности, включаемой в первую корреляцию и противопоставляющую субъективное лицо (*je*) несубъективному лицу (*tu*) [4, с. 264].

Традиционно грамматические отличия форм 1-го и 2-го лица от 3-го связывают с различиями категорий лица и предмета [5, с. 151]. Разницу между ними объясняют также тем, что 1-е и 2-е лицо в качестве подлежащего допускают лишь слова *я, ты, мы, вы*, основное значение которых сводится к понятию лица речи. В 3-м лице подлежащим может быть не только личное слово *он*, но и множество других со всевозможными значениями [6, с. 90]. Неличный характер 3-го лица лингвисты всегда рассматривают не только в связи с функциональными факторами. Исследователи основываются на том, что в индоевропейских языках формы 3-го лица восходят к отыменным образованиям [7, с. 136].

Многие лингвисты рассматривают средства выражения системы лицо / нелицо не только в системе глагола и местоимений, но и в системе имен, наречий, прилагательных. Иначе говоря, то, что в содержании высказывания прямо соотносится с говорящим и с *сиюминутной* ситуацией, относится к системе лица, а не соотнесенное с автором высказывания – к системе нелица [8, с. 162].

При определении статуса паремийных конструкций с точки зрения выраженности лица следует исходить из того, что в основе преобладающего большинства рассматриваемых паремий лежат формы 3-го лица, участвующие в формировании различных типов синтаксических структур (личных, неопределенно-личных, безличных).

Встречается и форма 2-го лица в односоставных конструкциях паремий с глаголами в повелительном наклонении. Такие паремии относятся к числу структур, нетипичных и непродуктивных в языке пословиц. Они составляют лишь 0,6% от числа паремий в форме простого предложения.

Значение лица в паремиях не детерминировано, поскольку субъект паремии не имеет соотнесенности с определенным референтом. Он не соотносится ни с одним конкретным лицом – деятелем, а может быть отнесен к любому, каждому лицу. Иными словами, пословицы вселичны.

Категория «вселичности» находит свое отражение в тенденции к использованию определенных субъектно-предикативных моделей. К ним можно отнести конструкцию, включающую имя существительное (субъект) и глагол в форме 3-го лица (предикат).

Например:

*Le but sauve l'acte.*

*Fagot cherche bourrée.*

*Une main lave l'autre.*

Конструкции с субстантивированными частями речи также представлены в позиции подлежащего:

*Plusieurs peu font beaucoup.*

*Nul n'est savant en naissant.*

Существительные, обладающие постоянными референтами во внеязыковой действительности, относятся к системе нелица. В паремиях существительные в функции подлежащего имеют способность указать на любой субъект действия, так как не обозначают конкретное понятие или предмет, представляя их в общем значении. Оформляющие существительные определенный и неопределенный артикли, приобретающие семантический оттенок обобщения в паремиях, не выражают никакой связи с конкретной ситуацией. Наблюдается также отсутствие артикля перед существительным как в функции подлежащего, так и второстепенного члена структуры:

*Caresse de femme, caresse de chatte.*

*Bouche de miel, cœur de fiel.*

Дальнейшее устранение представления о субъекте действия выражает паремийная структура, выступающая в виде местоимения *on* (субъект) + глагол в форме 3-го лица (предикат):

*On n'abat pas un chêne de premier coup.*

*On recule pour mieux sauter.*

*On ne dispute pas des goûts.*

Паремийная конструкция, выраженная безличным *il* (формальный субъект) + глагол в форме 3-го лица + инфинитив (предикат), представляет абсолютное устранение лица:

*Il faut semer pour récolter.*

*Il faut tendre voile selon le vent.*

*Il faut travailler en jeunesse pour reposer en vieillesse.*

Столь же значимыми категориями для создания синтаксической предикативности является категория времени, а также категория наклонения. Суждение, выражаемое паремией, не относится к какому-либо частному случаю, приуроченному к определенному грамматическому времени, а ориентируется на действие обычное, постоянное, типичное. Поэтому грамматическое время не соотносится ни с одной временной координатой, не имеет

темпорального ориентира, по отношению к которому оно употребляется [9, с. 29]. В паремийных структурах разнообразных конструкций абсолютно преобладает глагольная форма настоящего времени изъявительного наклонения:

*Corde triplée est de durée.*

*Abondance de bien ne nuit pas.*

*Qui paye ses dettes s'enrichit.*

*La parole vole, les écrits demeurent.*

Форма настоящего времени со значением постоянного, многократно повторяемого действия соответствует по своей грамматической структуре самой сущности обобщения. Она может и не иметь значения времени, а обозначать то, что относится ко всякому времени [10, с. 430]. Широкое использование паремиями *Présent intemporel* [11, с. 832], указывающего на время, охватывающее собою все грамматические времена изъявительного наклонения, связано с тем, что настоящее время указывает на обобщенность абсолютную. Любая другая временная форма имеет значение относительной обобщенности, так как при ее употреблении все же происходит определенная временная локация действия. Например:

*Rire bien qui rira le dernier.*

*Qui vivra verra.*

*Qui bien fera, bien trouvera*

Формы *Futur simple*, используемые в приведенных паремиях, так же как и формы настоящего времени, приобретают вневременное значение, поскольку форма будущего времени, по словам В. В. Виноградова, употребляется достаточно часто без всякого оттенка времени, сохраняя свое видовое значение, как и настоящее время [10, с. 430].

Формы прошедшего времени (в паремиях могут использоваться только формы *Passé Composé*) встречаются в паремийном фонде редко. Обозначая действия, совершившиеся в прошлом, ориентированные в основном до момента речи, они являются более специализированными временными характеристиками действия. Они почти не способны без достаточно широкого контекста выразить значение *вневременной* или *общевременной* направленности действия. Вследствие этого формы прошедшего времени не могут быть организующим компонентом паремийных конструкций. В простых структурах они не наблюдаются. Можно привести лишь

отдельные примеры употребления форм прошедшего времени в сложных структурах паремий:

*On récolte ce qu'on a semé.*

*Qui cesse l'ami être ne l'a jamais été.*

*Qui a bu boira.*

*Qui a joué jouera.*

Таким образом, к основным особенностям французских паремийных конструкций, предопределяемым спецификой их семантической организации, можно отнести прежде всего отсутствие конкретного лица – агенса действия (категория вселичности). Субъект паремий, какими бы языковыми средствами он не выражался, не имеет соотносительности с конкретным референтом, а может быть отнесен к любому лицу. Другим характерным признаком паремий является отсутствие конкретной временной направленности действия предиката, которая выражается глагольной формой настоящего времени изъявительного наклонения *Présent absolu* – наиболее подходящей формой для обозначения действия, не приуроченного ни к какому определенному грамматическому времени.

### Список использованной литературы

1. Гак, В. Г. Теоретическая грамматика французского языка: Синтаксис / В. Г. Гак. – М.: Высшая школа, 1986. – 220 с.

2. Ревзина, О. Г. Общая теория грамматических категорий / О. Г. Ревзина // Структурно-типологические исследования в области грамматики славянских языков. – М.: Высшая школа, 1973. – С. 175–191.

3. Ерыгина, Л. И. Неопределенно-личные конструкции во французском и испанском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Л. И. Ерыгина; ЛГУ им. А. А. Жданова. – Л., 1978. – 18 с.

4. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.

5. Буслаев, Ф. И. Историческая грамматика русского языка / Ф. И. Буслаев. – М.: Высшая школа, 1968. – 623 с.

6. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – М.: Высшая школа, 1965. – 500 с.

7. Игнатюк, Ю. С. Безличность и категория лица в английском языке / Ю. С. Игнатюк // Синхронические и диахронические исследования по романским и германским языкам. – Кишинев: Штиинца, 1983. – С. 136–140.

8. Потапова, М. Д. К проблеме категории лица / М. Д. Потапова // Сборник статей по французской лингвистике и методике преподавания иностранных языков в вузе. – М.: Высшая школа, 1971. – Вып. 3. – Ч. II. – С. 162–166.

9. Бондаренко, А. Ф. Семантика сложноподчиненного предложения (на материале французского языка) / А. Ф. Бондаренко. – Кишинев: Штиинца, 1984. – 163 с.

10. Виноградов, В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1972. – 614 с.

11. Grevisse, M. Le bon usage: Grammaire française avec des Remarques sur la langue française d'aujourd'hui / M. Grevisse. – Paris: Gembloux: Duculot, 1980. – 1440 p.

12. Rey, M. Dictionnaire des expressions et locutions figurées / A. Rey. – P.: Robert, 2003. – 1087 p.

УДК 378.147:316.77:811'36'243

*Т. В. Куприянчик, О. Н. Чалова*

## АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ

*Настоящая статья посвящена обоснованию необходимости выделения такой разновидности английского языка, как международный английский язык, используемый как средство межкультурного общения. В работе уточняется, что такие понятия, как «английский язык как средство международного общения» и «международный английский язык» стоит разграничивать. Выделяются фонетические, лексические и грамматические нюансы международного английского языка как самостоятельной разновидности английского языка, которая, в свою очередь, сочетает черты многих национальных вариантов английского языка: британского, американского, индийского и т. д.*

**Ключевые слова:** *английский язык, национальные варианты английского языка, международный английский язык, британский английский язык, американский английский язык, межкультурное общение.*

Как известно, существует несколько национальных вариантов английского языка: британский, американский, австралийский и т. д. Каждый из них обладает своими специфическими чертами при наличии общей для них структурной и лексической базы. Количество и характер этих специфических черт не позволяют каждому из выделяемых вариантов английского приобрести статус самостоятельной языковой системы [1, 2 и др.] по крайней мере на данном этапе их исторического развития. Этот факт считается в лингвистике общепризнанным и не подлежит сомнению.

Если что и вызывает вопросы в отношении английского языка и его подвидов, то это число этих подвидов (вариантов). Что касается национальных вариантов английского языка, то здесь ситуацию можно считать более или менее ясной: количество национальных вариантов английского языка прямо пропорционально числу тех стран, где английский язык является государственным. Однако, с нашей точки зрения, в рамках английского языка целесообразно выделять еще один вариант – наднациональный (международный), используемый как средство межнационального (межкультурного) общения представителей самых разных стран, в которых английский язык не является государственным. Ситуации и условия общения, в которых задействован международный английский язык, могут быть самыми разными; чаще всего он оказывается востребованным на отдыхе или в командировке за границей. В первом случае международный английский язык используется, например, для установления контакта с местными жителями или персоналом отеля, во втором – для заключения сделки с зарубежными коллегами. Помимо этого, английский язык может понадобиться в своей родной стране, например для того, чтобы понимать речь конкретного зарубежного блогера и общаться с ним.

*Цель* настоящей статьи состоит в том, чтобы доказать, что не столько английский язык как таковой относится к языкам международного общения, сколько его конкретная разновидность или даже часть, а также охарактеризовать основные фонетические, лексические и грамматические особенности этой разновидности.

Итак, принято считать, что английский язык – это международный язык. На наш взгляд, это не совсем точная формулировка, поскольку такой подход вызывает ряд вопросов в силу того, что английский язык неоднороден, и прежде всего вопрос о том, какой именно из национальных вариантов английского языка (британский, американский, индийский или др.) используется для

международного общения людей (не носителей английского языка), а также вопрос о том, в какой степени должен быть усвоен английский язык, чтобы считаться полноценным средством международного общения (на уровне носителя языка или достаточно языкового уровня ученика пятого класса). Уточнению этих моментов и посвящена настоящая работа.

Если ответ на первый вопрос более или менее очевиден (обычно в качестве средства международного общения выбирается британский и американский варианты, поскольку Великобритания и США занимают особое географическое, а после Второй мировой войны – ещё и экономическое положение в мире), то второй вопрос, связанный с установлением звуко-произносительных, грамматических и словарных пределов международного английского языка, требует более пристального рассмотрения.

Остановимся подробнее на фонетических, грамматических и лексических нюансах английского языка как средства международного общения.

***Фонетические особенности международного английского языка.***

В той степени, в какой каждый национальный вариант имеет свои особые фонетические черты, примерно в той же степени и международный английский язык характеризуется специфическими чертами. Во-первых, в нем могут сочетаться фонетические свойства сразу нескольких национальных вариантов английского языка, например британского и американского, в частности попеременное произношение одним человеком двух звуковых вариантов слова *dance* ([*da:ns*] и [*dæns*]) или слова *thirty* (в британском варианте звук *t* произносится традиционно, то есть является аспирированным и глухим, в то время как в американском английском в позиции между двумя гласными он приобретает звонкость, но произносится без придыхания).

Во-вторых, существенной особенностью международного английского языка является наличие определенного языкового акцента. Понятно, что русскоговорящий человек общается на английском языке с более или менее выраженным русским акцентом, в то время как француз – с французским. Наличие акцента можно считать стабильной характеристикой международного английского языка, его неотъемлемым свойством, константой и имманентной характеристикой, тем, что отличает любую национальную разновидность английского языка от международного варианта.

### **Лексические особенности международного английского языка.**

К основным лексическим признакам международного английского языка уместно относить следующие:

– наличие слов из разных национальных вариантов английского языка, чаще всего британского и американского (примеры американизмов: *soccer* вместо *football*, *fall* вместо *autumn*, *can* вместо *tin*, *vacation* вместо *holiday* и т. д.);

– использование в одном контексте слов, принадлежащих к разным стилям английского языка (например, возвышенному и разговорному), причем не в стилистических целях, а случайно, по причине незнания стилистической отнесенности слов (примеры возвышенной лексики: *descend* вместо *go down*, *cease* вместо *stop*, *glory* вместо *fame*; примеры стилистически сниженной лексики: *chicks* вместо *girls*, *bros* вместо *guys* и др.);

– контекстуально неправильное употребление английских слов, обусловленное лексической и фонетической интерференцией: например, английское слово *complexion* регулярно ошибочно используется русскоговорящими людьми в значении ‘комплексия’ (вместо ‘цвет лица’), а слово *angina* – ‘ангина’ (вместо ‘стенокардия’);

– ограниченный словарный состав.

Понятно, что ни в одном национальном варианте английского языка присутствие подобных явлений не наблюдается.

### **Грамматические особенности международного английского языка.**

Международный английский язык отражает современные грамматические тенденции и показывает, как происходит общение на самом деле. Так, к грамматическим особенностям можно отнести следующие приемы:

– сокращения. Этот прием является широко распространенным и привычным для английского языка. Тем не менее, наряду с привычными формами сокращения вспомогательных глаголов, можно встретить примеры двойного сокращения: *couldn't've done*.

– опущения. Данный прием подразумевает опущение части какой-либо грамматической конструкции. Примерами опущения могут служить фразы: *How known about it?* (вместо: *How have you known about it?*), *See you later* (вместо: *I'll see you later*).

– вставки. К вставкам относятся короткие фразы или отдельные слова, которые широко используются в речи, так как помогают фразе

звучать более связанно и логично. Также вставки выполняют некоторые коммуникативные функции. С помощью вставок выражается согласие, размышление вслух, акцентируются отдельные части высказывания. Например, с помощью слова *Well* заполняется пауза перед следующим высказыванием, также может выражаться сомнение. Добавляя в конец фразы *Right*, говорящий убеждается в согласии с его высказыванием, привлекает внимание слушателей. *You have signed it, right?* Примерами таких вставок могут служить: *You know, I mean, Ok, Like, Now* и т. д.

– введения и теги. Под тегом подразумевается слово или фраза, которая следует после основного высказывания. Например, *What is she doing, that girl?* (тег). *That nice restaurant, what's it called?* (вводная фраза). С помощью данных фраз говорящий убеждается, что его понимают и следят за ходом мыслей.

Следует отметить, что грамматика международного английского может отличаться от традиционных норм и правил британского или американского вариантов английского языка. Основные отличия передаются не в содержании, а в форме. Говорящие на международном английском чаще используют простые предложения, вводные слова, обороты. Существует мнение, что грамматические нормы международного английского языка со временем будут пересмотрены и упрощены. Так, например, не будет четкого разделения на исчисляемые и неисчисляемые существительные, а все существительные будут считаться исчисляемыми. При этом сами носители языка будут продолжать говорить *a piece of advice*, в то время как весь остальной мир будет говорить *three advices* и это не будет считаться нарушением правил. Такая же тенденция может затронуть и использование окончания *es* для глаголов в 3-м лице единственного числа и т. д. Это приведет к значительному облегчению использования языка среди не носителей.

Таким образом, на наш взгляд, совокупность приведенных признаков позволяет выделять в рамках английского языка отдельную его разновидность – международный английский язык. Если грамматические свойства международного английского языка заимствуются из разговорного английского языка, то лексические и фонетические – в том числе, и из своего родного языка. Данный факт не позволяет рассматривать международный английский язык исключительно как часть (пусть и упрощенную в лексическом, грамматическом и фонетическом планах) британского и/или американского вариантов. Наоборот, это самостоятельная форма

общения, зачастую обусловленная действием норм родного языка. Именно таким вариантом языка и стремятся овладеть лица, изучающие английский язык на обывательском, а не профессиональном уровне. В то же время перед выпускниками языковых факультетов и вузов ставится совершенно другая цель – овладеть английским языком в его разных проявлениях.

### Список использованной литературы

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка : учеб. пособие / И. В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 376 с.
2. Безрукая, А. Н. Особенности лексико-семантического уровня американского варианта английского языка / А. Н. Безрукая // Степановские чтения. Язык и культура : Тезисы докладов и сообщений Международной конференции. – М. : РУДН, 2007. – С. 224–226.

УДК 811.111'42:343.72

*Л. А. Литвинова*

### СТРУКТУРНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ МОШЕННИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

*В работе рассматриваются композиционные и семантико-прагматические свойства такой разновидности институционального общения, как мошеннический дискурс. В статье устанавливается, что основными типами речевых актов, задающих структурно-прагматическую рамку дискурса мошенников, являются следующие: интродуктивы, ложные сообщения и директивы; определяются их разновидности и аспекты функционирования, в результате чего делается вывод о доминировании в рассматриваемом типе коммуникации директивных речевых действий.*

**Ключевые слова:** *мошеннический дискурс, характеристики, адресат, модель общения, интродуктив, апеллятив, ложное утверждение, директив.*

Настоящая статья посвящена выявлению структурно-прагматических характеристик дискурса мошенников. *Актуальность* темы обусловлена как внутрilingвистическими факторами (общей направленностью современной лингвистики на изучение различных типов общения [1–5 и др.]), так и экстралингвистическими – необходимостью привлечения внимания населения к проблеме распространенности дискурса мошенников в сети интернет, которая дает огромное количество возможностей для общения, образования, поиска работы и получения любой информации. Пользователи сети заказывают и оказывают различные услуги, совершают покупки, ведут дела и развлекаются. Однако, несмотря на очевидную пользу интернета, на просторах сети свободно себя чувствуют и обогащаются мошенники, пользуются наивностью своих жертв и изобретают все новые и новые способы и схемы противоправных действий, что способствует диверсификации (расширению форм и форматов, видов и подвидов) мошеннического дискурса.

В рамках данной статьи под *мошенническим дискурсом* мы понимаем тексты, конечной целью которых является побуждение адресата к выполнению каких-либо действий, например, к совершению платежей, выгодных для отправителя сообщения и направленных на его личное обогащение, что является противоправным и преследуется по закону. Как правило, такие тексты представляют собой СМС-сообщения или электронные письма, а в нынешних реалиях – сообщения в различных мессенджерах, содержащие определенную информацию и характеризующиеся конкретной структурой.

На систематизацию этих структурных-содержательных и прагматических свойств и нацелено наше исследование.

По нашим наблюдениям, в мошенническом дискурсе можно выделить три структурно-прагматические модели изучаемого типа общения:

- трехкомпонентные;
- двухкомпонентные;
- однокомпонентные.

Остановимся подробно на каждой из них.

### ***1. Трехкомпонентная структура.***

Трехкомпонентные тексты (СМС-сообщения, электронные письма и проч.) включают в себя три типа речевых актов: интродуктив, ложное утверждение и директив.

1. Интродуктив – это вводная часть мошеннического текста, содержащая экспрессив, авторизацию и / или апеллятив:

а) экспрессив – приветствие получателя сообщения, например:

***Здравствуйтесь! Привет! Выручить сможешь?... и проч.;***

б) авторизация – идентификация отправителя сообщения, например:

***Здравствуйтесь! Меня зовут Анастасия. Я администратор интернет-магазина PLUS AUTO. Мы производим EVA коврики в г. Курган и поставляем во все регионы России и Казахстана.***

***Доброго дня! Я хочу представиться – я программист и я взломал ОС Вашего устройства;***

в) апеллятив (обращение) – номинация адресата, упоминание имени и статуса адресата, должности получателя сообщения, например:

***Уважаемый клиент! Спасибо за обращение! .***

Цель интродуктивов – вызвать доверие адресата, установить с ним контакт. Такие обращения могут носить более официальный характер (***Уважаемый клиент! С целью...***) или менее, например:

***Друзья! Помогите пожалуйста! Меня зовут Татьяна...***

***Макс, привет! У тебя есть на карточке деньги?...***

2. Ложное утверждение – речевые действия, сообщающие о фактах, которые не соответствуют действительности и, по сути, представляют собой искажение истины. В подавляющем большинстве случаев это сообщения о неожиданном выигрыше крупной суммы денег или ценных вещей, подарков в честь дня рождения, наследование имущества или денег, подозрительной активности на личном банковском счете адресата, переводе денежных средств, о попытке мошенничества с банковской картой адресата, совершения противозаконных финансовых операций, сведения о задолженностях по налогам, кредитах и страховых полисах и тому подобное. Главная функция таких сообщений – шокировать жертву своей неожиданностью, усыпить бдительность и вызвать либо резко положительные эмоции, либо резко отрицательные. Другими словами, их основная задача – не оставить жертву равнодушной к сообщению, например:

***Внимание! У Вас есть задолженность по транспортному налогу.***

***Внимание! На Ваше имущество наложен арест!***

***Здравствуйтесь! Ваш аккаунт сгенерировал ... рублей за время просмотра рекламы.***

***Ваше объявление будет заблокировано из-за нарушения правил.***

***Уважаемый клиент! Ваша карта заблокирована.***

***Обращаем Ваше внимание на...***

***Здравствуйтесь! Информировуем Вас о том, что ...***

Как видно из примеров, подобные сообщения не отличаются тематическим разнообразием, но стабильно привлекают внимание различных людей и приводят их в замешательство. В последнее время большую популярность получили СМС-рассылки, сообщения в мессенджерах Viber, Whatsapp или электронные письма с информацией о выигрыше автомобиля или каких-либо ценных или денежных призов. Чтобы получить «свой выигрыш» злоумышленники, как правило, просят жертву перевести на электронные счета или кошельки определенную сумму денег, мотивируя это необходимостью уплаты налогов, транспортных расходов, таможенных пошлин и т. д. После получения денежных средств от жертвы они перестают выходить на связь либо начинают просить перевести дополнительные суммы еще и на оформление / пересылку выигрыша.

3. Директив – речевой акт, побуждающий человека (жертву мошенников) к совершению финансовых операций, выгодных для отправителя сообщения, например:

***Поздравляем! Вам выпал шанс принять участие в праздничной лотерее! Для этого нужно перейти по ссылке ...***

***Согласно геолокации, Вами был нарушен режим карантина согласно статьи 20.06.1 КоАП РФ. Вам необходимо оплатить штраф, согласно постановлению ФСИН ...***

***Вам необходимо получить приз в течение 24 часов.***

Как показывают примеры, в ряде случаев мошенники побуждают к действиям прямо (*идите, сделайте* и т. д.), используя глагол в повелительном наклонении или модальное слово *нужно*.

Иногда мошенники оформляют директив косвенно, например посредством сообщений о стоимости услуги, заманчивых бонусах или призах, которые получит адресат: *Оплату можно произвести в течение двенадцати часов.*

Таким образом, схематично структуру трехкомпонентных мошеннических текстов можно представить в виде следующей формулы:

***интродуктив – ложное сообщение – директив.***

В качестве полного примера такой модели можно привести следующее текстовое сообщение:

*Уважаемый клиент! Ваша карта заблокирована. Для разблокирования отправьте смс на короткий номер.*

Как можно видеть, в приведенном тексте содержатся все три типа речевых актов:

- интродуктив (в данном примере – официальное обращение *уважаемый клиент*),
- ложное сообщение (*Ваша карта заблокирована*),
- директив (*Для разблокирования отправьте смс на короткий номер*).

### **II. Двухкомпонентная структура.**

В двухкомпонентной структуре отсутствует один из элементов – обращение или ложное утверждение, например:

*Вы не использовали свои бонусы на 2017 год. Можете ответить почему?* (отсутствует интродуктив).

Однако в подобных сообщениях всегда присутствует побуждение к действию, например:

*Мы поменяли пароль от айклауда. Скоро заблокируем айфон и включим блокировку активации, и ваш телефон превратится в кирпич. Разблокируем после оплаты. Оплата производится на киви- кошелек. За угрозы и оскорбления отправим в черный список.*

*Если у Вас есть кредиты, то их можно объединить в один в СберБанке по ставке от 10.9 % годовых и снизить ежемесячный платеж. Подать заявку можно онлайн ...*

### **III. Однокомпонентная структура.**

В данном типе мошеннического дискурса присутствует один речевой акт – директив, в котором побуждение может быть представлено эксплицитно (прямо) и имплицитно (косвенно).

Примеры такого типа:

*Мам, кинь утром 950 р. на Билайн. Мне не звони. Позже объясню.*

*Чтобы отписаться от смс-рассылки, отправьте пустое сообщение на короткий номер 22XXX.*

*Посмотрите фото* (далее следует подозрительная ссылка, на которую нужно перейти).

*Пройдите по ссылке и активируйте свои данные.*

*Выручишь меня? 14 000 до завтра надо!*

Последнее текстовое отправление может служить примером косвенного директива, поскольку побуждает адресата перечислить деньги косвенно – посредством вопроса (*Выручишь меня?*) и сообщения о том, что возникла острая необходимость в денежных средствах (*14 000 до завтра надо!*).

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что наиболее частотным речевым актом в мошенническом дискурсе является директив, который может принимать разные формы и входить в состав абсолютно любой структурно-прагматической модели рассматриваемой разновидности коммуникации.

### Список использованной литературы

1. Бойко, А. В. Санкционный дискурс как формат политического дискурса / А. В. Бойко // *Studium Juvenis* : межвуз. сб. трудов молодых ученых / Н. Н. Кошкарова (отв. ред.). – Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=44049911>. – Дата доступа : 20.09.2022.

2. Буренина, Н. В. Характеристика англоязычного дискурса международной грантовой деятельности / Н. В. Буренина, Е. В. Солдатова // *Границы жанра: текст и дискурс* / И. М. Басовец [и др.] ; под общ. ред. Е. В. Сажиной ; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. – С. 119–137.

3. Войтишенюк, Е. В. Особенности структуры жанра интерактивной телебеседы на белорусском и английском языках / Е. В. Войтишенюк // *Границы жанра: текст и дискурс* / И. М. Басовец [и др.] ; под общ. ред. Е. В. Сажиной ; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. – С. 103–118.

4. Ипатьева, В. А. Форматы и жанры видеоблогов / В. А. Ипатьева // *Молодой ученый*. – 2018. – № 25 (211). – С. 369–373.

5. Оломская, Н. Н. К вопросу о жанровой классификации медиадискурса / Н. Н. Оломская // *Научный диалог*. – 2013. – № 5 (17): Филология. – С. 250–259.

*Н. В. Насон*

## ТВОРЧЕСТВО ЭЛИС УОКЕР В КОНТЕКСТЕ АФРОАМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

*В работе рассматривается история афроамериканской литературы, определяются ее истоки и основные вехи на пути ее становления. Отмечается роль культурных и социальных преобразований, имевших место в начале XX века и повлекших за собой все возрастающий интерес к культуре и традициям афроамериканцев. Определяются основные факторы, повлиявшие на творческую манеру Элис Уокер – афроамериканской писательницы, получившей заслуженное признание и внесшей существенный вклад в развитие литературной традиции США.*

**Ключевые слова:** афроамериканская литература, автобиографии, нарративы, «невольничьи повествования», литературная традиция.

Афроамериканская литература – это сложный сплав различных традиций. Среди первых произведений, написанных афроамериканцами, были преимущественно автобиографии и нарративы (*“The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano”* (1789)), которые оказали огромное воздействие на рост аболиционистских настроений в США и стали толчком для развития жанра «невольничьего повествования» (*“Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave”*, (1845)) [1, с. 128].

Большую роль в дальнейшем развитии афроамериканской литературы и культуры сыграл Уильям Дюбуа. В книге очерков *“The Souls of Black Folk”* (1903) Дюбуа, оспаривая расистские стереотипы, в качестве основной дилеммы существования черного американца в Америке определил его «двойственность», или «двойное сознание» [2, с. 172]. Эта концепция приобрела особую значимость в период Гарлемского ренессанса. Устоявшееся название феномена не совсем точно, так как схожие культурные события происходили в 1910–1920-е гг. не только в Нью-Йорке, но практически во всех крупных городах (в Чикаго, Лос-Анджелесе, Детройте и др.), когда «черная

Америка впервые заявила о себе как о самостоятельной культурной силе, а негритянская словесность, музыка, театр получили признание на национальном уровне» [3, с. 102]. В это время появилось множество талантливых писателей-афроамериканцев: Лэнгстон Хьюз (1902–1967), Каунти Каллен (1903–1946), Клод Маккей (1889–1948) и др. Особенностью Гарлемского ренессанса были поиски способов выражения проблем, стоявших перед афроамериканцами, и закладывание основ литературной традиции. Большую роль играло обращение к африканскому прошлому.

Этот период закончился в 1930-х годах, когда страна впала в Великую депрессию. Однако уже сороковые-пятидесятые годы связаны с именами крупных писателей, таких как Ричард Райт (1908–1960) и Ральф Эллисон (1914–1994), которые внесли большой вклад в дальнейшее развитие афроамериканской литературы.

Джеймс Болдуин стал главным выразителем протеста и гнева своего народа в 1950–1960-х годах. В сборниках эссе *“Notes of a Native Son”* (1955) и *“Nobody Knows My Name”* (1961) он описал, как Америка травмирует психику и калечит жизни своих черных граждан. При этом он придерживался мирного подхода к решению расовых противоречий, призывая скорее к взаимопониманию и конструктивному диалогу, нежели к революционным протестам и жестокости. Одновременно на волне политических выступлений за права афроамериканцев возникли теория «черной эстетики» и «искусства». Деятели «черного искусства» призывали к тому, чтобы посвятить творчество исключительно проблемам афроамериканской общины и ограничиваться только ими. Одним из ведущих представителей этого движения был Малкольм Икс, описавший в своей автобиографии путь от преступника до вождя «черной революции». Его идеи воинствующего сепаратизма нашли предельно резкое выражение в поэзии, прозе и драматургии Иمامу Амири Барака (Лероя Джонса), отличавшегося стремлением разработать особый стиль и язык для описания проблем афроамериканцев.

В 1970–1980-х годах отмечается начало расцвета афроамериканской женской литературы, которая долгое время оставалась на периферии литературного процесса [4]. Так, по мнению Барбары Смит, отношение к афроамериканским писательницам было такое, как если бы они и вовсе не существовали в американской литературе [5]. Появление целой плеяды талантливых авторов (Элис Уокер, Тони Моррисон, Глория Нейлор, Тони Кейд Бамбара, Джун Джордан, Майи Анджелу и др.) позволило

коренным образом изменить сложившуюся ситуацию, и со временем афроамериканки не только заняли ведущие позиции в списках бестселлеров, но и прочно обосновались в постструктуралистском литературоведении [6].

Особого внимания заслуживает тот факт, что афроамериканская женская литература 70-х и 80-х гг. не только адресовалась черной аудитории и работала в рамках черной культуры и черного самосознания, но прежде всего сосредоточилась на женской проблематике и на маргинальном положении женщины в патриархальном обществе. Вместо того, чтобы пытаться внести свой вклад в создание положительного образа типичного афроамериканца, афроамериканские писательницы сосредоточились на действительно волнующих их проблемах (межличностных, психологических, семейных и др.) [7].

Одна из ярчайших представительниц афроамериканского литературного канона – Элис Уокер, которая не только известна как автор романов, рассказов, стихов, но и как общественная активистка и публицист. Так, она приняла активное участие в Движении за гражданские права, что впоследствии нашло отражение в ее творчестве и побудило вернуться на Юг. Для нее это было знаковым решением. Спустя некоторое время она напишет: «Я вернулась в Джорджию...я вернулась на Юг, чтобы понять, стоит ли туда возвращаться. Я поняла, что стоит <...> черные писатели обычно уезжали из южных штатов, как только появлялась такая возможность. Но тем самым они обедняли тех, кто оставался» [8, с. 16]. Образ Юга как дома затем прочно войдет в творчество Элис Уокер, хотя и будет довольно противоречив. Следует отметить, что для писательницы в целом характерно «двойное видение». Она не только не идеализирует повседневную жизнь чернокожих южан, но без колебаний вскрывает все ее проблемы. Одновременно Элис Уокер создает на страницах своих произведений своеобразное чувство единения, присущее черной общине и дающее ей силы преодолеть все трудности, сохранив свои традиции и свою самобытность. Община у Элис Уокер – это неоднозначное понятие. В ней приняты определенные стереотипы поведения, отступление от которых жестоко карается. При этом община сплачивает людей, поддерживая их в минуту опасности. Рисуя правдивую картину Юга, Элис Уокер также подчеркивает преимущество афроамериканских писателей перед остальными в американской литературе. «Благодаря тому, что жизнь на Юге для черных всегда ассоциировалась с

борьбой во имя чего-то лучшего, афроамериканский писатель имеет силы преодолеть то отчаяние, которое переполняет современную литературу» [9, с. 5].

Важная черта большинства произведений Элис Уокер – их автобиографичность, что обуславливает и одиночество большинства ее героинь, которые сами отвечают за свою судьбу и жизнь близких людей. Более того, благодаря Элис Уокер в афроамериканской литературе появились новые типы персонажей. Долгие годы черные женщины упоминались в произведениях американских авторов в роли кормилиц, которые любили белых детей своей хозяйки больше, чем своих собственных, «на уровне инстинкта признавая превосходство белой расы» [10, с. 12]. Типичным также был образ коварной искусительницы, в которой были сосредоточены все низменные инстинкты. Принципиально новые образы афроамериканки пришли в литературу с появлением произведений Элис Уокер. В них она создает яркие женские образы, запоминающиеся и сильные человеческие характеры, а также «глубокий внутренний мир, скрытый от взора случайного человека» [11, с. 288]. Элис Уокер обращается к опыту черной женщины, показывает ее взаимосвязь с афроамериканской культурой, связь с традициями и поиски своей идентичности.

Кроме того, необходимо отметить, что Элис Уокер внесла большой вклад в процесс возвращения забытых имен. Еще во время обучения в колледже она обратила внимание на практически полное отсутствие в программе имен афроамериканских писателей. «Проучившись четыре года в заведении для черных, а потом в престижном колледже для белых, я не услышала ни слова о черных писательницах. Я хотела убедиться, существовали ли они вообще» [9, с. 9]. Она посчитала своим долгом спасти от забвения тех, кто не был удостоен должного внимания за вклад в развитие афроамериканской литературы: «<...> мы не должны отказываться от своих гениев. А если они и были забыты, то наша задача как подлинных художников слова возродить их к жизни во имя наших детей» [9, с. 92]

Некоторое время Элис Уокер занималась преподавательской деятельностью в различных университетах, читая первые курсы по литературе афроамериканских писательниц. Старания Элис Уокер побудили вслед за ней многих ученых заняться восстановлением утраченной традиции и обозначить место афроамериканских писательниц в американском литературном каноне.

В настоящее время Элис Уокер является одной из признанных афроамериканских писательниц. Она удостоена многочисленных наград и премий за литературное творчество, среди которых – Пулитцеровская премия и Национальная книжная премия (за роман «Цвет пурпурный»), премия журнала «Американ Скола» (за публицистику), премия Лилиан Смит (за поэтическое творчество), премия О. Генри (за новеллистику). Ее перу принадлежат сборники стихов, романы, многочисленные рассказы и эссе. В своих произведениях Элис Уокер критикует устоявшуюся патриархальную культуру, основанную на принципах власти и подчинения, отстаивает право женщины на свободу и самоопределение. Уокер не только развивает традиционную тему женской литературы – поиски идентичности, попытки самоопределения, но и смещает фокус своего внимания на проблемы чернокожей женщины, которой приходится бороться как с расовыми предрассудками, так и противостоять гендерным стереотипам внутри самой афроамериканской общины.

Эти положения являются ключевыми для понимания творчества Элис Уокер, которое остается востребованным как в США, так и во всем мире.

### Список использованной литературы

1. Удлер, И. М. Увлекательное повествование о жизни Олауда Эквиано, или Густава Вазы, африканца. Написано им самим» как вершина жанра «Невольничьего повествования» в афро-американской прозе XVIII века [Электронный ресурс] / И. М. Удлер // Вестник ЧелГУ. – 2008. – № 3. – С. 128–134. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uvlekatelnoe-povestvovanie-o-zhizni-olauda-ekviano-ili-gustava-vazy-afrikantsa-napisano-im-samim-kak-vershina-zhanra-nevolnichiego>. – Дата доступа: 27.04.2022.

2. Гиленсон, Б. А. История литературы США : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Б. А. Гиленсон. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 704 с.

3. Панова, О. Ю. Гарлемский Ренессанс: «Негритянский РАЕК», или «Негритянская столица»? [Электронный ресурс] / О. Ю. Панова // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2008. – № 5. – С. 102–111. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/garlemskiy-renessans-negrityanskiy-raek-ili-negrityanskaya-stolitsa>. – Дата доступа: 27.04.2022.

4. Мулярчик, А. США: век двадцатый. Грани литературного процесса / А. Мулярчик. – М. ; Минск ; Барановичи, 1994. – 344 с.

5. Smith, B. Towards a Black Feminist Criticism / B. Smith // New Feminist Criticism. Essays on Women, Literature and Theory ; ed. E. Showalter. – N.Y. : Pantheon Books, 1977. – P. 168–185.

6. Hooks, B. Postmodern Blackness / B. Hooks // Yearning: Race, Gender and Cultural Politics. – London : Turnaround, 1991. – 285 p.

7. Завьялова, М. Новая женская литература черной Америки. Несколько общих замечаний / М. Завьялова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.prof.msu.ru/publ/book3/zav.htm>. – Дата доступа : 12.03.2022.

8. Bloom, H. Alice Walker / H. Bloom. – Philadelphia : Chelsea House Publishers, 2002. – 148 p.

9. Walker, A. In search of our Mothers' Gardens / A. Walker. – N.Y. : A Harvest / HBJ Book, 1984. – 398 p.

10. Christian, B. Black Women Novelists. The Development of a Tradition, 1982–1986 / B. Christian. – Connecticut : Greenwood Press, 1980. – 275 p.

11. Стулов, Ю. В. 100 писателей США / Ю. В. Стулов. – Минск : Выш. шк., 1998. – 334 с.

УДК 82-92:070(=476):070(=111)

*Е. В. Сажина*

## **ЖАНРООБРАЗУЮЩИЕ ПРИЗНАКИ ПРОБЛЕМНОЙ СТАТЬИ (НА МАТЕРИАЛЕ БЕЛОРУССКОЙ И БРИТАНСКОЙ ПРЕССЫ)**

*В данной статье анализируется жанр проблемной статьи, устанавливаются ведущие дифференциальные признаки жанра. Рассматривается главный жанрообразующий признак – коммуникативная цель, а также авторские интенции. Выявлены структурно-семантические закономерности построения исследуемого жанра в белорусской и британской прессе.*

***Ключевые слова:** проблемная статья, жанр, структурно-семантический критерий, функционально-коммуникативный критерий, суперструктура.*

Проблема жанровой классификации имеет многолетнюю историю, поскольку интенсивное развитие технологий влияет на изменения не только в содержательном плане текстового массива, но и на его структурные и коммуникативно-прагматические аспекты. Одни жанры исчезают, на их смену приходят другие, при этом в последнее время наблюдается четкая тенденция к гибридизации жанров, что затрудняет выработку единого подхода к жанровой классификации текстов и тем самым делает актуальными исследования, предпринимаемые лингвистами в области дискурса и жанроведения.

Ученые сходятся во мнении, что при текстовой дифференциации нельзя учитывать лишь один критерий, поскольку каждый тип текста может комбинировать в себе сходства и различия признаков по-разному: например, сходству информационных качеств текста могут противостоять качества функциональные. Выбор критериев типологизации осложняется и тем, что один и тот же текст может быть отнесен к различным группам из-за своей собственной многоаспектности.

По мнению Т. В. Шмелевой, которая в своей классификации избирает функционально-коммуникативный критерий, «речевая модель жанра может быть описана с помощью определенного набора параметров, жанрообразующих признаков, необходимых и достаточных для опознания, характеристики и конструирования речевого жанра: коммуникативная цель; образ автора; образ адресата; образ прошлого; образ будущего; диктум; языковое воплощение (формальная организация)» [1, с. 95].

М. Ю. Федосюк, опираясь на структурно-семантический критерий, расширяя и детализируя репертуар жанрообразующих признаков, рассматривает жанр как устойчивый, тематический, композиционный и стилистический тип текста [2, с. 104], набор конкретных форм реализации текста с учетом сферы, задач и целей. Так, обращаясь к функции как к одному из дифференцирующих признаков, автор рассматривает цель порождения того или иного текста с учетом способа ее реализации, то есть тех приемов, которые используются автором для достижения цели.

Форма итогового текста (прозаическая или поэтическая), а также композиционная структура жанра как дифференцирующие признаки также важны по мнению лингвиста, при этом структуру жанра он представляет как сложное образование, содержащее как внешние, так и внутренние характеристики: 1) наличие / отсутствие заголовка; 2) наличие / отсутствие дополнительной предтекстовой

информации; 3) наличие / отсутствие преамбулы, введения; 4) наличие / отсутствие послетекстовой информации [Там же].

Также М. Ю. Федосюк предлагает учитывать тематику, объем конкретного текста, количество проблем, которые могут быть решены в рамках того или иного жанра, способы передачи информации при общении, выражение субъективности, образ адресата и адресанта и внеязыковые факторы [Там же].

Не менее важным дифференцирующим признаком, по мнению В. В. Деменьтева, признается авторская интенция, которая может выражаться прямым и косвенным способом [3, с. 28].

М. В. Китайгородская и Н. Н. Розанова строят свою классификацию жанров с учетом некоторых функций языка и речи, учитывая деление коммуникации на фатику и информатику, а также опираясь на структурно-семантический критерий [4].

В настоящем исследовании в силу отсутствия единых принципов для построения классификации для выделения проблемной статьи в самостоятельный жанр мы будем отталкиваться от структурно-семантического и функционально-коммуникативного критериев, поскольку проблемная статья является ядерным жанром полемического дискурса печатных СМИ и представляет тип высказывания, характеризующийся культурной, социальной, ситуативной обусловленностью, имеющий определенный способ организации текста и ориентацию на конкретную цель, и определяется типом интенции адресанта, типом реакции, ожидаемой от адресата, коммуникативной культурой общества [5].

Практический анализ проводится в сравнительно-сопоставительном аспекте на материале проблемных статей из белорусской русскоязычной газеты «СБ. Беларусь сегодня» и британской газеты «The Guardian».

При рассмотрении структурно-семантического критерия в ходе анализа проблемных статей нами была изучена содержательная структура и установлен перечень ее семантических компонентов. Так, удалось выделить следующие компоненты: *вводка, введение в проблему, анализ, выводы*.

Функция компонента *вводка* заключается в кратком описании проблемы, рассмотрению которой посвящена статья, а также привлечении внимания читателя. В содержательном плане русскоязычные и англоязычные вводки в проблемных статьях содержат ключевые лексемы, указывающие на одну из причин и/или последствий проблемы, обсуждению которой посвящена статья.

Рассмотрим следующие примеры из белорусской русскоязычной газеты «СБ. Беларусь сегодня» и британской газеты “The Guardian”:

– ‘Стыд – блюдо, которое подается горячим. С начала событий в Украине среди части русскоязычного населения всего мира стало очень популярно **извиняться**. **Попросить прощения** некоторые умудрились за все, что хоть как-то может связывать их с Россией. Даже если они там ни разу не были и никогда до этого не интересовались политикой’ [6].

– ‘US allies in the fight, the warlords and corrupt officials, would go on to undermine **the legitimacy of the Afghan government**’ /Союзники США в борьбе, полевые командиры и коррумпированные чиновники, продолжают подрыв легитимности афганского правительства/ [7].

В вышеприведенных примерах выделенные лексемы маркируют последствия проблем, которые возникли в обществе. Так, в первом случае проблема двуличия некоторых граждан породило моду на принесение извинений за любые связи с Россией, во втором случае – поражение американской армии в Афганистане привело к тому, что руководители различных рангов предпринимают попытки любым способом, включая публикации в прессе, переложить всю ответственность на афганских лидеров. Следует отметить, что центральная проблема, которая раскрывается в самой статье, во вводе не указывается.

Компонент *введение в проблему* содержит информацию о центральной проблеме, о ее сути. Например:

– ‘С начала событий в Украине среди части русскоязычного населения всего мира стало очень популярно **извиняться**. **Попросить прощения** некоторые умудрились за все, что хоть как-то может связывать их с Россией. Даже если они там ни разу не были и никогда до этого не интересовались политикой.

Своя принадлежность к решениям на высоком уровне не имела никакого значения, но повиниться перед всем миром за происходящее в Украине посчитали нужным музыканты, блогеры, актеры, телеведущие и другие далекие от текущих событий люди. Как будто каждый из них был персонально повинен за беду всего украинского народа, за принятые решения российских властей, за свою даже минимальную причастность хоть к чему-то русскому. И за то, что вообще пришлось появиться на свет’ [6].

- ‘Everyone is to blame for the catastrophe in Afghanistan, except the people who started it. Yes, Joe Biden screwed up by rushing out so

*chaotically. Yes, Boris Johnson and Dominic Raab failed to make adequate and timely provisions for the evacuation of vulnerable people. But there is a frantic determination in the media to ensure that none of the blame is attached to those who began this open-ended war without realistic aims or an exit plan, then waged it with little concern for the lives and rights of the Afghan people: the then US president, George W Bush, the British prime minister Tony Blair and their entourages.* /В катастрофе в Афганистане виноваты все, кроме людей, которые ее затеяли. Да, Джо Байден облажался, выскочив так хаотично. Да, Борис Джонсон и Доминик Рааб не смогли принять адекватные и своевременные меры для эвакуации уязвимых людей. Но средства массовой информации полны решимости добиться того, чтобы никто не возлагал вину на тех, кто начал эту бессрочную войну без реалистичных целей или плана выхода, а затем вел ее, мало заботясь о жизнях и правах афганского народа: тогдашний президент США Джордж Буш-младший, премьер-министр Великобритании Тони Блэр и их окружение/ [7].

Так, в русскоязычном примере центральной проблемой выступает русофобия, которая была искусственно спровоцирована в странах Запада на фоне специальной военной операции, в англоязычном примере – проблема ответственности за провал военной операции в Афганистане.

В компоненте *анализ* адресант детально рассматривает проблему, анализирует ее причины и последствия, раскрывает возникающие сопутствующие проблемы, называет вероятных виновников создавшейся проблемной ситуации как в следующих примерах:

– *‘Но чем больше пополнялась толпа виноватых, тем сильнее окружающий мир стремился наказывать. Просто по факту. За все русское. Неважно, в какой стране ты родился, где вырос и чем занимался до начала конфликта в Украине. Ты виноват. Априори. И эту вину должен смыть своими слезами. Утереть волосами. Сокрушительно. Пав к ступням остального правильного и морального мира. Убеждая остальных, что ты не такой’* [6].

– *‘Another factor in the UK is a continued failure to come to terms with our colonial history. For centuries the interests of the nation have been conflated with the interests of the rich, while the interests of the rich depended to a remarkable degree on colonial loot and the military adventures that supplied it. Supporting overseas wars, however disastrous, became a patriotic duty.’* /Еще одним фактором в

Великобритании является продолжающаяся неспособность примириться с нашей колониальной историей. На протяжении столетий интересы нации смешивались с интересами богатых, а интересы богатых в значительной степени зависели от колониальной добычи и военных авантур, которые ее обеспечивали. Поддержка зарубежных войн, какими бы катастрофическими они ни были, стала патриотическим долгом/ [7].

Семантический компонент вывода содержит авторский вариант решения проблемы, ответ/ы на проблемный вопрос, размышления автора о возможных путях выхода из сложившейся ситуации, а также вероятные последствия, если проблема останется не решенной. Рассмотрим следующие примеры:

– *‘Такой вот ход конем, который позволяет коллективному Западу поддерживать травлю России среди гражданского общества. И Беларуси заодно. Ведь мы Союзное государство. Никого не интересует, что наши военные в украинском конфликте никак не участвуют. Мы не присоединились к травле, и потому Запад еще не раз попытается заставить наших людей оправдываться. За что и перед кем, непонятно. Ведь как раз белорусский Президент и сделал больше всех, чтобы между Россией и Украиной скорее наступил мир. Просто его реальная помощь выглядит не так эпично, как осуждающая толпа с украинским флагом или нецензурные лозунги про русский корабль. Но разве Западу выгодно это заметить? Им нужен шоу’ [6].*

– *‘You can get away with a lot in the media, but not, in most outlets, with opposing a war waged by your own nation – unless your reasons are solely practical. If your motives are humanitarian, you are marked from that point on as a fanatic. Those who make their arguments with bombs and missiles are “moderates” and “centrists”; those who oppose them with words are “extremists”. The inconvenient fact that the “extremists” were right and the “centrists” were wrong is today being strenuously forgotten.’ /Вам может сойти с рук многое в средствах массовой информации, но не в большинстве изданий, когда вы выступаете против войны, которую ведет ваша собственная нация, если только ваши причины не являются исключительно практическими. Если ваши мотивы гуманны, с этого момента вы отмечены как фанатик. Те, кто приводит аргументы бомбами и ракетами, являются «умеренными» и «центристами»; те, кто выступает против них на словах, являются «экстремистами». Тот неудобный факт, что*

«экстремисты» были правы, а «центристы» ошибались, сегодня усиленно забывается/ [7].

Независимо от языка проблемной статьи главным жанрообразующим признаком выступает коммуникативная цель, которая заключается в том, чтобы проинформировать адресата о наличии серьезного общественного противоречия, проблемы, которую необходимо разрешить. Говоря о коммуникативно-прагматической направленности исследуемого жанра, обратимся к анализу следующего примера: *'Food manufacturers have called on ministers to alleviate labour shortages by allowing them to employ prisoners. This comes as other firms, from hauliers to supermarkets, are also finding themselves short of workers for reasons relating to Brexit and the pandemic. Prisoners could indeed help out, if they are given the opportunity to do real work for a real wage – but a lot would need to change to make this happen, not least the prisons.'* /Производители продуктов питания призвали министров уменьшить нехватку рабочей силы, разрешив им нанимать заключенных. Это связано с тем, что другие фирмы, от перевозчиков до супермаркетов, также испытывают нехватку рабочих по причинам, связанным с Brexit и пандемией. Заключенные действительно могли бы помочь, если бы им дали возможность выполнять настоящую работу за реальную заработную плату, но для этого нужно многое изменить, не в последнюю очередь в тюрьмах/ [8].

Как мы видим из примера, существует проблема оплаты труда заключенных, услугами которых могли бы воспользоваться различные компании, тем самым решив другую проблему – нехватку рабочих. Привлекая внимание адресата к данной проблеме, адресант ставит определенную коммуникативную цель, что и отличает исследуемый жанр проблемной статьи от, например, полемической, коммуникативной целью которой, по мнению А. А. Тертычного, является конфликт разных школ, течений, кандидатов, враждующих сторон и т. д. [9].

В примере из белорусской русскоязычной прессы мы наблюдаем аналогичную ситуацию: *'Директор мемориального комплекса «Брестская крепость-герой» вынужден обратиться в ГАИ. Причина – проблема с велосипедистами и самокатчиками, которые носятся по мемориалу и мешают людям, пришедшим в Брестскую крепость спокойно почтить память павших. Да и безопасности экскурсантов угрожают, ведь летящий со скоростью под 60 км/ч самокат или велосипед объективно представляет угрозу*

для окружающих' [10], где поднимается проблема нанесения вреда памятникам архитектуры.

То есть, как мы видим, в обоих языковых вариантах главным дифференциальным признаком жанра «проблемная статья» является коммуникативная цель – информирование о наличии серьезного общественного противоречия, проблем, которые требуют решения.

В свою очередь коммуникативные интенции адресанта представлены следующим набором: 1) констатация наличия проблемы; 2) убеждение в остроте проблемы; 3) побуждение к ответной реакции; 4) воздействие на эмоциональную сферу адресата. Рассмотрим следующие примеры из белорусской и британской прессы:

– *‘Конкурентная борьба – суть западной политики. Именно поэтому против нас вводятся санкции’* [11].

– *‘Brexit formally took effect two years ago this week, but the economic and political consequences are still unfolding.’* /Brexit официально вступил в силу два года назад на этой неделе, но его экономические и политические последствия все еще проявляются/ [12].

Как мы видим из примеров, адресанты сообщают адресатам о наличии проблемы (причины экономических санкций, последствия выхода Великобритании из ЕС).

Далее мы наблюдаем реализацию намерения адресанта убедить адресата в серьезности рассматриваемой проблемы:

– *‘Между тем западные санкции сильно ударили по мировому рынку удобрений’* (заморожены средства производителей в евробанках, в терминалах ЕС арестована продукция, транспортники не дают суда для перевозки грузов). По статистике РЖД, экспортные поставки удобрений в январе – мае 2022 года только из России снизились на 24 % – до 12,5 миллиона тонн. Все это ведет к ломке логистики’ [11].

– *‘Analysing the World Values and the European Values surveys, Adler found that centrists in wealthy countries were less supportive of democracy than their counterparts on either the left or the far right. Less than half of centrists in the US thought elections were essential; only 25% saw civil rights as a critical feature of democracy.’* /Анализируя опросы «Мировые ценности» и «Европейские ценности», Адлер обнаружил, что центристы в богатых странах меньше поддерживают демократию, чем их коллеги как левые, так и крайне правые. Менее половины центристов в США считали выборы необходимыми;

только 25% считали гражданские права важнейшей чертой демократии/ [12].

Из примеров очевиден факт реализации намерения автора убедить читателей в серьезности существующих проблем путем приведения статистических данных, а также аргументов, выраженных ссылками на авторитетные источники.

Побуждение к ответной реакции в проблемных статьях, как правило, реализуется через постановку вопросов:

– ‘Удастся ли с помощью какого-то чуда избежать мирового голода?’ [11]

– ‘If a less democratic world is needed to deal with the climate, who are the people who’d like to bring a less democratic world into being? /Если для борьбы с климатом необходим менее демократический мир, то кто те люди, которые хотели бы создать менее демократический мир?/ [13].

Следует отметить, что зачастую вопросы, которые ставит автор проблемной статьи, носят риторический характер, поэтому ответная реакция со стороны адресата не всегда выражается прямыми ответами на вопрос из проблемной статьи, а целым откликом, в котором содержатся высказывания по имеющемуся вопросу.

Дальнейший анализ практического материала позволил установить, что для реализации воздействия на эмоциональную сферу адресата задействуются различные языковые средства, среди которых лидирует по употребительности эмотивно-оценочная лексика:

– ‘Этот же механизм сработал на многих людях и теперь. Точнее, его грамотно отработали зарубежные манипуляторы, поднимая в социуме невротическое чувство вины, наказывая отвержением, если ты тоже не осуждаешь.

Для человека ощущать свою принадлежность к обществу – это естественная потребность. И мы обычно переживаем очень болезненно, когда нас подавляюще отталкивают. В таких случаях зачастую люди начинают искать способы заслужить принятие’ [6].

– ‘This is a vital counter to the frankly eye-popping number of anonymous exceptionalist briefings from Downing Street employees which talk about the “saviour complex” some staff apparently felt. Unsurprisingly, perhaps, no one has ended up being more elitist than the guys who swept to power promising to smash elites, but who turned out to regard themselves as miles above rules that were followed even in extremis by silly little people like the actual head of state.’ /Это

жизненно важное противоречие откровенно сногшибательному количеству анонимных брифингов исключительного характера от сотрудников Даунинг-стрит, в которых говорится о «комплексе спасителя», который, по-видимому, испытывали некоторые сотрудники. Возможно, неудивительно, что никто не оказался более элитарным, чем парни, которые пришли к власти, обещая сокрушить элиты, но которые, как оказалось, считали себя намного выше правил, за которым следовали даже в крайних случаях такие глупые маленькие люди, как фактический глава государства/ [14].

В большинстве случаев указанная лексика имеет негативную окраску, что можно объяснить коммуникативной целью проблемной статьи – информирование о существующей проблеме.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод, что проблемная статья как ядерный жанр полемики печатных СМИ обладает собственной коммуникативной целью, особой интенциональной составляющей и свойственной только ему суперструктурой. Различия между русскоязычной и англоязычной проблемной статьей, на наш взгляд, могут выражаться при вербализации указанных критериев, чему и будет посвящена следующая работа.

### Список использованной литературы

1. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. Вып. 2. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 93–97.
2. Федосюк, М. Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров / М. Ю. Федосюк // Вопросы языкознания. – 1997. – № 5. – С. 102–121.
3. Дементьев, В. В. Теория речевых жанров / В. В. Дементьев. – М. : Знак, 2010. – 600 с.
4. Китайгородская, М. В. Речь москвичей: Коммуникативно-культурологический аспект / М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова. – М. : Изд. «Русские словари», 1999. – 396 с.
5. Бергельсон, М. Б. Прагматическая и социокультурная мотивированность языковой формы: автореф. дис. ... док. филол. наук: 10.02.19 / М. Б. Бергельсон; Мос. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2005. – 45 с.
6. Дзиодзина, А. Тренд «Извинись за Россию» – признак манипуляций в условиях информационной войны [Электронный ресурс] / А. Дзиодзина // СБ. Беларусь сегодня. – 2022. – Режим

доступа: [https://www.sb.by/articles/-styd-blyudo-kotoroe-podaetsya-goryachim.html?fbclid=IwAR3FvpIWY\\_9VQ-9XvVp0cr55UElj5MK4CPcpUEcAr9UpIETK\\_F-ohWu0JIQ](https://www.sb.by/articles/-styd-blyudo-kotoroe-podaetsya-goryachim.html?fbclid=IwAR3FvpIWY_9VQ-9XvVp0cr55UElj5MK4CPcpUEcAr9UpIETK_F-ohWu0JIQ). – Дата доступа: 14.03.2022.

7. Kaldor, M. The main lesson from Afghanistan is that the ‘war on terror’ does not work [Electronic resource] / M. Kaldor // The Guardian. – 2021. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/aug/24/lesson-afghanistan-war-on-terror-not-work>. – Date of access: 24.08.2021.

8. Crook, F. If prisoners are to help with the UK’s labour shortages, they must not be exploited [Electronic resource] / F. Crook // The Guardian. – 2021. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/aug/26/prisoners-uk-labour-shortage-exploited>. – Date of access: 26.08.2021.

9. Тертычный, А. А. Аналитическая журналистика: учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Тертычный. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 352 с.

10. Красовская, А. Самокаты и велосипеды стали проблемой для Брестской крепости [Электронный ресурс] / А. Красовская // СБ. Беларусь сегодня. – 2022. – Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/na-kolesakh-po-svyatunyam.html>. – Дата доступа: 19.08.2022.

11. Савостенко, И. Извини – подвинься! [Электронный ресурс] / И. Савостенко // СБ. Беларусь сегодня. – 2022. – Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/izvini-podvinsya36514365.html>. – Дата доступа: 18.08.2022.

12. Flach, L. Brexit’s effects on UK trade are dramatic – but we feel them in the EU too [Electronic resource] / L. Flach // The Guardian. – 2022. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/feb/02/brexit-effects-on-uk-trade-are-dramatic-but-we-feel-them-in-the-eu-too>. – Date of access: 02.02.2022.

13. Aronoff, K. Is democracy getting in the way of saving the planet? [Electronic resource] / K. Aronoff // The Guardian. – 2021. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/aug/25/is-democracy-getting-in-the-way-of-saving-the-planet>. – Date of access: 25.08.2021.

14. Hyde, M. Never mind wine fridges, the Tory party is drunk on Kool-Aid [Electronic resource] / M. Hyde // The Guardian. – 2022. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/feb/01/wine-fridges-tory-party-kool-aid>. – Date of access: 01.02.2022.

*А. С. Севдалева*

## КАТЕГОРИИ ЛЕКЦИОННОГО ДИСКУРСА ФОРМАТА TED-TALK

*Данная статья посвящена выявлению аспектов реализации коммуникативных категорий лекций TED-talk. В работе определяются следующие категории, присущие данному жанру медийного дискурса: категория информативности, экспрессивности, императивности, адресатности, аргументативности, интертекстуальности, интерактивности и персонафицированности. Каждая коммуникативная категория связана с особенностями организации и проведения конференций TED, а также со специфическими характеристиками самих лекций. Наличие перечисленных категорий обуславливает жанровую уникальность лекций TED-talk и их отличие от других видов дискурса.*

**Ключевые слова:** *категория, коммуникативная категория, медийный дискурс, лекция TED-talk.*

В современной лингвистике под понятием «**коммуникативная категория**» понимается постоянная и неизменная черта определенного вида дискурса, характеризующая его. Различным видам дискурса присущи различные категории. Так, например, категориями научного дискурса являются информативность, логичность, последовательность и т. д., а в число категорий политического дискурса входят такие, как экспрессивность, идеологичность, оценочность [1]. Однако, согласно Н. В. Назарову, общего и полного списка категорий, с помощью которых можно описать любой существующий дискурс, пока не существует [2]. Это связано с постоянным возникновением новых видов дискурса, их подвидов и жанров, а следовательно, и с возникновением новых коммуникативных категорий. Кроме этого, исследователи дискурса не пришли к единому мнению о том, какие аспекты дискурса могут рассматриваться как категории, организующие всё пространство дискурсивных произведений, а какие следует трактовать как частные

свойства отдельных дискурсов, реализующие (свойства) некоторую более общую категорию [2].

Несмотря на то, что разные виды дискурса могут иметь сходные коммуникативные категории (например, категорию информативности, характеризующую не только научный, но и политический, медийный и многие другие виды дискурса), они не являются тождественными друг другу, так как полное совпадение их категорий невозможно. Таким образом, **коммуникативная категория** представляет собой то свойство дискурса, которое позволяет не только охарактеризовать последний, но и отличить его от других, сходных видов дискурса.

В настоящее время в связи с высокой ролью медиакommunikации в жизни каждого человека одним из наиболее изучаемых является *медийный дискурс*. Медийный дискурс представляет собой совокупность различных средств коммуникации, образующих медиасреду. В число жанров медийного дискурса входят такие разновидности интернет-коммуникации, как форум, видеоблог, онлайн-лекция и многие другие. В данной статье мы остановимся на таком жанре медийного дискурса, как **лекции формата TED-talk**, которые приобрели особую популярность в последнее время в связи с популяризацией онлайн-обучения и научно-популярного контента.

**TED-talk** – это научно-популярная лекция, которую может дать любой желающий со сцены главной конференции TED в Калифорнии или на независимом мероприятии TEDx в любой другой точке мира. Лекторы TED подают заявку на участие в ежегодной конференции частного некоммерческого фонда TED (*Technology. Entertainment. Design*), в которой описывают идею выступления и ее актуальность. Впоследствии тщательно отрепетированная лекция читается перед ограниченным количеством зрителей в аудитории, а ее видеозапись загружается на официальный сайт и YouTube-канал фонда. Несмотря на то, что все лекции TED-talk различаются по тематике, их объединяют некоторые характеристики, продиктованные правилами и форматом конференции TED. Во-первых, это условия, которые предъявляют организаторы конференции, такие как ограничение по времени лекции, особый формат выступления и актуальность заявленной темы. Во-вторых, это определенные особенности лекций TED-talk, которые позволяют определить их как отдельный жанр медийного дискурса. Эти особенности тесно связаны с коммуникативными категориями лекций TED-talk как жанра дискурса, которые мы рассматриваем ниже. Другими словами,

**цель данной статьи** состоит в выявлении коммуникативных категорий, присущих такому жанру медийного дискурса, как лекции формата TED-talk.

### **1. Категория информативности.**

Категория информативности соотносится с предметно-смысловым содержанием дискурса, то есть с информацией, которая в нем представлена. Главным условием информативности текста, согласно Т. В. Дроздовой, является новизна информации, то есть ее коммуникативная значимость или ценность [3, с. 46]. Несмотря на то, что коммуникативную значимость текста достаточно сложно оценить, информация, переданная в текстах лекций TED-talk, является не только новой и научно обоснованной, но и актуальной и ценной для современного общества. Исходя из условий участия в мероприятии TED, спикеры обязаны выбрать такую тему лекции, которая является особенно актуальной на момент проведения конференции. Например, в 2020 году самой популярной темой среди лекторов TED был коронавирус (*“Coronavirus is our future” – Alanna Shaikh*), а в 2021 году многие лекции давались на темы экологии (*“Climate change...why the urgency?” – Prof Jaime Toney*), стрессоустойчивости (*“Stress: the impact on teens” – Arturo Williams*) и искусственного интеллекта (*“An imminent threat from artificial intelligence” – Aidan Gomez*).

Условие актуальности темы лекции TED-talk также обусловлено возрастающей конкуренцией среди спикеров, так как организаторы отдают предпочтение той лекции, в которой представлена наиболее релевантная информация. Этот выбор является следствием заинтересованности организаторов не только в распространении новейших идей на конференциях TED, но и в коммерческом успехе того или иного выступления: лекцию на наиболее актуальную тему захочет посетить большее количество людей, и, что особенно важно, она имеет большие шансы стать популярной в интернете.

Таким образом, несмотря на то, что категория информативности в той или иной мере присуща всем видам дискурса, она является «жизненно важной» для лекций TED-talk, так как в случае недостаточной содержательности текста лекция не будет включена в программу конференции.

### **2. Категория экспрессивности.**

Категория экспрессивности выражается в эмоциональной подаче лекций TED-talk. Лектору необходимо постоянно привлекать внимание аудитории, что зачастую сопровождается жестикуляцией и

громкими возгласами или смехом: “*but hey! Isn’t it amazing?*”; “*when I’m on shoot, the first AD calls out “Rolling!”, and then I hear “speed!”, “marker!” (хлопок в ладоши), “set!”; “there was no South Asian woman who’s very loud and uses her hands a lot” (произнося эту фразу, спикер повышает голос и размахивает руками); “I’m not smart enough to understand copyright” (смех).*”

Кроме этого, тема лекции всегда является особо важной и близкой для самого спикера, что выражается в эмоциональности и искренности его речи. Эмоциональная вовлеченность выступающего вызывает такой же эмоциональный отклик у аудитории и помогает создать между ними доверительные отношения, что является отличительной особенностью лекций TED-talk. Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что категория экспрессивности, ярко выраженная в лекциях TED-talk, отличает этот тип лекций от других научных и научно-популярных лекций.

### **3. Категория императивности.**

Категория императивности объединяет все способы и приемы оказания воздействия на собеседника, которые используются в речи говорящим для достижения своих целей. Наличие категории императивности в лекциях TED-talk обусловлено нацеленностью данного речевого жанра на побуждение слушающих к действиям, направленным на решение конкретной проблемы, рассматриваемой в лекции. В изучаемом типе коммуникации императивность выражается различными языковыми средствами, например повелительным наклонением (“*challenge yourself to step out of the norm!*”), модальными глаголами (“*we have to fix the way we think*”), вопросительными предложениями (“*will you close the book?*”) и др.

### **4. Категория адресатности.**

Под термином «адресация» («адресатность») в лингвистике понимается обращение говорящего (адресанта) к потенциальному слушателю (адресату). В лекциях TED-talk лекторы используют множество различных средств адресации, таких как обращения (“*so now, friends, listen to me!*”), местоимения 2-го и 1-го лица множественного числа (“*we are all in this together*”, “*you will feel the effect of pollution very soon*”), риторические вопросы (“*you’ve got to start sooner or later, right?*”) и др.

Категория адресатности также связана с ранее упомянутой категорией императивности, так как глаголы в повелительном наклонении и модальные глаголы со значением долженствования, выражающие призыв к действию, также подразумевают и прямую

адресацию. Например, в предложении “*stop the madness for constant group work*” лектор не называет адресата в своей фразе, но она выражает призыв к действию, адресованный непосредственно слушателям лекции, и следовательно, воспринимается как обращение к ним.

Частое использование адресаций связано с такими особенностями лекций TED-talk, как побудительный характер лекций, тесная связь выступающего и аудитории, важность создания доверия между ними.

### **5. Категория аргументативности.**

Необходимость убеждения аудитории в верности своих размышлений и доводов обуславливает важную роль категории аргументативности для лекций TED-talk. Кроме этого, использование надежных аргументов связано с одним из главных условий принятия лекции на конференцию TED – обоснованностью и подтвержденностью всех научных высказываний. Лекторы должны использовать достоверные, логичные и обоснованные аргументы, для того чтобы сохранить научную составляющую лекции TED-talk. Однако, вследствие того, что за ограниченное время лекции выступающему необходимо убедить аудиторию в важности и актуальности своей темы, верности своего мнения и необходимости принятия определенных действий, зачастую лекторы прибегают и к некорректным аргументам, таким как, например, ссылкам на неподтвержденный источник (“*scientists say that there are as long as 20 years left for the consequences to become inevitable*”).

### **6. Категория интертекстуальности.**

Данная категория тесно связана с предыдущей, так как интертекстуальность, реализованная путем ссылок и цитат, является одним из видов надежных аргументов, используемых в лекциях TED-talk. Практически в каждой лекции присутствуют ссылки на то или иное научное исследование, статистику или данные (“*scenarios from the Energy Transitions Commission, from the International Energy Agency, from the Intergovernmental Panel on Climate Change have all shown that we’re going to need billions of tons of carbon removals between now and 2050*”; “*according to a study by Daniel Gilbert and Matthew Killingsworth our minds wander forty-six point nine percent or the time that we spend awake*”), что увеличивает достоверность и убедительность лекции.

Лекторами также широко используются цитаты известных и популярных людей (“*there is a wonderful quote by Jonas Salk, who said, “if all the insects were to disappear from the Earth, within fifty*

*years, all forms of life would flourish*”). Часто выступающий представляет этих людей как своих друзей и знакомых, что повышает его авторитет в глазах слушателей, делая слова лектора более влиятельными и убедительными. Таким образом, категории интертекстуальности и аргументативности, присущие научному дискурсу, связаны с научной составляющей лекций TED-talk и обусловлены требованиями содержания текста лекции.

### **7. Категория интерактивности.**

Одной из отличительных черт лекций TED-talk является ее высокая интерактивность. Со стороны лектора эта интерактивность проявляется в том, что в процессе выступления лекторы задают вопросы слушателям, просят их отреагировать определенным образом на их слова или осуществить какие-либо действия (*“please raise your hand if you have two or more children”, “on the count of “three” tell me who you are”*). Со стороны слушателей интерактивность проявляется в ответах на вопросы лектора, осуществлении каких-либо действий (поднятие руки, подъем со своего места, выкрикивание ответа), а также в выражении одобрения или неодобрения слов лектора (аплодисменты, смех, неодобрительные возгласы). Однако данная категория выражается не только в прямом взаимодействии лектора и его аудитории на конференции, проводимой вживую. Согласно О. В. Дедовой, категория интерактивности по отношению к медиасреде также включает в себя возможность донесения собственной реакции как до автора, так и до других пользователей сети, диалогическое или даже полилогическое обсуждение прочитанного [4, с. 52]. В случае с лекциями TED-talk, сразу после загрузки видеозаписи лекции в интернет начинается активное обсуждение ее содержания в комментариях, иногда с участием самого автора. Следовательно, категория интерактивности ярко проявляется не только в процессе живого выступления лектора, но и в онлайн-формате.

### **8. Категория персонифицированности.**

Категория персонифицированности, характерная для лекций TED-talk, подразумевает использование личного опыта, проявление творческой индивидуальности как в выборе материала, так и языковых средств его организации. Несмотря на то, что все лекции соответствуют определенному стандарту, каждая из них уникальна по своей тематике и манере презентации, которую использует спикер. Наиболее выделяющиеся и оригинальные лекции способны

привлечь большее внимание со стороны слушателей, поэтому персонафицированность поощряется организаторами конференции.

Наличие перечисленных выше коммуникативных категорий обусловлено характеристиками лекций TED-talk и особенностями организации и проведения конференции TED, в число которых входят:

1) высокая актуальность тематики и ценность содержания лекции (категория информативности);

2) тесная связь лектора и аудитории и доверие между ними (категория экспрессивности, адресатности);

3) необходимость побуждения слушателей к выполнению или невыполнению определенного действия и к привлечению внимания к описанной проблеме (категория императивности, адресатности, аргументативности);

4) обоснованность всех научных высказываний (категория аргументативности, интертекстуальности);

5) создание видимости авторитета спикера (категория интертекстуальности);

6) наличие интеракции с аудиторией как в реальной жизни, так и в онлайн-формате (категория интерактивности);

7) уникальность каждой лекции, использование личного опыта спикера (категория персонафицированности).

Таким образом, категории, присущие лекциям TED-talk, определяют уникальность этого жанра и его отличие от других видов дискурса.

### Список использованной литературы

1. Эпштейн, О. В. Семантико-прагматические и коммуникативно-функциональные категории политического дискурса / О. В. Эпштейн // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2008. – № 2. – С. 150–156.

2. Назаров, Н. В. О категориях дискурса / Н. В. Назаров // Вестник центра международного образования Московского государственного университета. – 2010. – № 3. – С. 19–24.

3. Дроздова, Т. В. Реализация категории информативности в научном тексте: когнитивно-дискурсивный подход / Т. В. Дроздова, Н. М. Нечепоренко // Гуманитарные исследования. – 2012. – № 2. – С. 43–50.

4. Дедова, О. В. Мультимедийность и интерактивность как категории электронного гипертекста / О. В. Дедова // Гипертекст как

объект лингвистического исследования : материалы II международной научно-практической конференции, Самара, 18–20 октября 2011 года / Моск. гос. унив. им. М. В. Ломоносова ; редкол. : С. А. Стройков (гл. ред.). – Самара, 2011. – С. 48–64.

УДК 811'06:316.472.4:004:070

*Т. Б. Селедцова*

## ЭВОЛЮЦИЯ ЯЗЫКА В ЭПОХУ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА

*В данной статье рассматривается эффективность языка социальных медиа, основные способы образования новых слов и выражений в английском языке, а также влияние иностранных неологизмов на современный русский язык. Использование нового языка социальных сетей в разговорной речи способствует появлению нового сленга.*

**Ключевые слова:** *коммуникация, социальные медиа, интернет, акроним, аббревиатура, контаминация.*

Вторая половина двадцатого века отмечена повсеместным распространением компьютеров и Интернета, что коренным образом изменило использование как письменного, так и устного английского языка в общении, его влияние на русский язык, а также сам способ коммуникации общества.

Под влиянием широкого использования компьютеров и онлайн-коммуникации, такие слова, как *software, windows, monitor, motherboard, keyboard, printer, file, modem, e-mail, mouse* и т. д., стали общепринято употребляться в английском языке, а с распространением компьютерных технологий в странах СНГ эти слова приобрели собственный перевод (*motherboard* – ‘материнская плата’, *keyboard* – клавиатура, *software* – ‘программное обеспечение’) или же вошли в состав языка в качестве неологизмов, переданных транскрипцией, впоследствии ставших общепринятыми лексическими единицами, широко используемыми в повседневности (файл, монитор, модем и т. д.).

С появлением такого «интернет-английского» открылись новые возможности для лингвистических исследований, поскольку этот

язык стал господствующим средством массовой межкультурной коммуникации. В английском языке стали появляться новые слова и фразы, особенно с возрастанием популярности различных социальных сетей и сервисов быстрого обмена сообщениями.

Одним из первых явлений нового социального общения стала электронная почта. Исследователи утверждают, что некоторые социальные и экономические факторы повлияли на стиль общения в электронных письмах [1]. Вариант английского языка, используемый в них, менее официальный, чем другие варианты письменной речи в условиях ведения бизнес-коммуникации. Кроме того, такие письма стали более ёмкими в объеме, в них стали использоваться черты, ранее считавшиеся характерными для ведения устной коммуникации.

С появлением синхронных коммуникационных приложений, таких как *Фейсбук*, *Твиттер*, *Скайп*, *Вотсап*, *Вайбер*, *Инстаграмм* и других видов социальных сетей, английский язык подвергся значительным изменениям, которые можно с уверенностью назвать новым вариантом языка, отличающимся от стандартного. А поскольку социальные сети являются международным явлением, получившим большую популярность среди различных социальных групп в глобальном масштабе, изменения коснулись и русского языка.

Онлайн-пользователи приобретают определенные онлайн-привычки, а также изобретают новый особенный язык, который будет понятен и принят всеми участниками коммуникации. Существует несколько факторов, показывающих эффективность компьютерно-опосредованных методов коммуникации.

Прежде всего, новые способы общения в компьютерных медиа созданы для быстроты передачи информации. Тем сообщениям, которым раньше требовались недели для доставки адресатам, теперь достаточно нескольких секунд набора текста. Таким образом, для передачи информации появилась новая перспектива, а использование неологизмов ускоряет сам способ создания сообщений. Примером быстрых способов передачи информации могут служить акронимы или сокращения (*Idk*, *lol*, *TGIF*) [2].

Еще одним фактором, оправдывающим эффективность языка социальных медиа, является легкость понимания. Новые слова в них создаются путем словосложения или добавления различных аффиксов. Эти слова легко запоминаются и воспроизводятся пользователями как внутри социальной сети, так и за ее пределами. Кроме того, стандартный язык достаточно монотонен, а одной из целей социальных сетей является привлечение новых пользователей,

соответственно и язык, построенный на неологизмах, привлекает намного больше внимания.

Неологизмы социальных сетей позволяют пользователям поддерживать в актуальном состоянии язык, развивающийся, как живой организм, достаточно быстро. Социальные сети предоставляют обширную площадку для языковых экспериментов, привлекающих внимание к популярным темам обсуждения в обществе.

Одним из экспериментальных способов создания неологизмов в социальных сетях является лексическая контаминация, или процесс словообразования, характеризующийся объединением двух или более слов в одно [2]. Отличительной характеристикой контаминации является то, что при этом процессе в одном из слов или же во всех словах, участвующих в слиянии, удаляется какая-то определенная часть. Оставшиеся части должны составить одну цельную лексическую единицу (*friend+enemy* = *frenemy*; *emotion+icon*=*emoticon*, etc.).

Еще одним популярным способом образования неологизмов в социальных медиа, как упоминалось выше, является создание акронимов. Акронимы, как и аббревиатуры, образуются путем соединения начальных букв сочетаний в одно слово. Например, наиболее популярными акронимами являются непосредственно названия крупных социальных сетей, *FB* (*Facebook*), *IG* (*Instagram*), *TW* (*Twitter*). Также можно встретить акронимы, относящиеся к характеристикам этих медиа, например, *DM* (*Direct message*) – акроним, обозначающий сервис обмена личными сообщениями (*DM for inquires*). Данный акроним среди англоязычного населения пользуется большой популярностью и за пределами медиа. Так, например, вместо того, чтобы использовать стандартное *send me a text-message*, будет использоваться более ёмкое и быстрое *DM me*.

Как было указано выше, социальные сети повлияли на общество в глобальном масштабе. С возрастающей популярностью уже существующих, а также с появлением новых социальных медиа, например, таких как Тик-ток, русский язык также подвергается изменениям и обогащается новыми словами.

Некоторые реалии социальных медиа имеют функциональные аналоги в русском языке, поэтому не сохраняют свою форму при использовании в речи. Например, такое слово, как *subscriber* передается русским словом ‘подписчик’, а не транскрибированием английского слова.

Однако есть и такие неологизмы, которые перешли в русский язык в полной фонетической форме. Например, слово *like*, обозначающее одобрение фотографии или поста на странице в социальной сети, в русском языке транскрибируется в слово 'лайк'. Примечательно, что такие слова функционируют в разговорном языке в полной мере и имеют собственные глагольные формы и формы множественного числа (*лайкать, лайки*).

Похожим примером может служить слово *кринж*, производное из английского глагола *to cringe*, обозначающего 'испытывать отвращение'. В русском языке значение претерпело некоторые изменения, и на языке пользователей социальных медиа *кринж* обозначает 'ужасный стыд' за действия другого человека. Данное слово в русском языке легко трансформируется в другие части речи, например, в прилагательное *кринжовый*, а также в глагол *кринжеваться*.

Стоит также отметить и аббревиатуры, которые перешли из английского языка социальных сетей в русский. Так, популярная аббревиатура *ROFL* ('Rolling on the floor laughing') в русском языке передается транслитерацией (*Рофл*) и обозначает ситуацию, вызывающую громкий смех, трансформировалась в глагол *рофлить*, что чаще всего обозначает 'громко смеяться'. Аббревиатура *LOL* ('laughing out loud') тоже передается транслитерацией *ЛОЛ*, однако не имеет производных частей речи.

Также стоит отметить и тот факт, что акронимы в русском языке прижились только в своей оригинальной форме, однако часто передаются кириллицей. Например, английское согласие *Ok* часто используется в быстрых сообщениях в форме *ок*, или же передается транскрипцией словом *окей*. Кириллицей передается и акроним *IMHO* ('in my humble opinion') – *ИМХО*.

Однако упомянутый выше акроним *DM* ('Direct message') передается калькированием – *ЛС*. И, таким образом, фраза *DM for inquiries* на русском языке выражена более объемно 'Задавайте вопросы в ЛС'.

В заключение можно сделать вывод, что язык социальных медиа уже давно вышел за рамки традиционного использования внутри сети интернет и широко распространяется в различных сферах жизнедеятельности человека. В связи с этим можно говорить о появлении нового сленга, которым пользуется большинство современных молодых людей.

## Список использованной литературы

1. Abdu Al Kadi. Evolution of English in the Internet Age / Abdu Al Kadi, Rashad Ahmed // Indonesian Journal of Applied Linguistics. – Bandung: Balai Bahasa Universitas Pendidikan Indonesia. – 2018. – Vol. 7, No. 3. – Pp. 727–736.

2. Землянова, О. Г. Лексические особенности англоязычного интернет-дискурса: неологизмы и сленг / О. Г. Землянова // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание». – 2016. – № 9. – С. 30–37.

УДК 811.1/.8

*А. В. Собко*

### ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПЕРСОНАЖЕЙ В РУССКОЯЗЫЧНОМ КИНО

*Развитие человечества пошло по пути активного расширения межкультурных связей. Англоязычная ветвь русского искусства в целом и литературы (сценариев к фильмам) в частности, отражает особенность межкультурной парадигмы в русскоговорящем обществе и является своеобразным маркером взаимодействия двух языков, не являющихся близкородственными. В статье исследуются тенденции, связанные с использованием англоязычных антропонимов в сценариях к русскоязычным кинофильмам.*

**Ключевые слова:** *репрезентация, антропоним, лингвокультурологический, апеллятив, билингвизм.*

Благодаря активному межъязыковому взаимодействию происходит обогащение языков. На процессах обогащения словаря, обусловленных усилением экономической и культурной интеграции мира, сказывается, несомненно, своеобразие типов пересекающихся языковых систем, что имеет место в английском и русском языке. К тому же, формы взаимодействия культур и языков становятся всё более разнообразными, а динамика их развития характеризуется неравномерностью процессов [1, с. 5].

Таким образом, актуальным становится исследование способов языковой репрезентации художественных образов не только в художественном тексте, которое осуществляется в русле антропоцентрического направления в номинативном и лингвокультурологическом аспектах, но и в киноискусстве.

Проблема языкового воплощения образа персонажа требует комплексного решения. На материале сценариев к русскоязычным фильмам и телесериалам, принадлежащих разным жанрам, необходимо проводить анализ и исследование широкого сопоставительного характера. В свете практических нужд образования и необходимости использования результатов лингвистического исследования русскоязычной прозы в образовательном процессе, необходимо получение новых сведений в области лексико-семантической организации художественного русскоязычного литературного произведения, а также дальнейшая разработка лингвистики и лингвопоэтики текста. Изучение в этом контексте сценариев к российским кинофильмам также может внести большой вклад в лингвистические исследования репрезентации образа героя литературного произведения или кинофильма. Установление особенностей языковой репрезентации художественных образов напрямую связано с выявлением корпусов единиц номинации (имён собственных и апеллятивов), именующих персонажи и персонифицированные художественные образы; определением специфики этой номинации; а также установлением роли категории безымянности в именовании персонажей.

Произведения, написанные на русском языке как живущими в России этнически не русскими писателями, так и этническими русскими, живущими за пределами Российской Федерации, являются важной и неотъемлемой частью русской культуры, а кинематограф, в свою очередь, отражает тенденции современного русскоговорящего общества.

Так как художественный образ человека и объектов окружающего мира являются важнейшими элементами литературного произведения, концепция языковой личности в применении к исследованию образа рассматривается нами как средоточие всех важнейших характеристик духовной и материальной культуры народа.

Ввиду того, что сегодня учёными-лингвистами активно изучается билингвальная личность, своего рода «социокультурный феномен», включающий в себя способность интегрироваться во вторичный социум и получать представление о природе и культуре другого этноса благодаря знанию его языка, можно говорить о художественном билингвизме как о своеобразном диалоге двух

мировоззрений. Актуальность билингвистических исследований обусловлена необходимостью исследования общих и специфических закономерностей становления подсистем лексических инноваций в разноструктурных языках, имеющих значительные отличия фонологических, грамматических, лексических характеристик.

Необходимо принимать во внимание в процессе анализа литературного текста (сценария) и тот факт, что сущность номинации является двойкой. Номинация как способ создания художественного образа включает в себя и процесс, и результат создания и закрепления наименований за разными фрагментами реальности. Номинация связана с ономаσιологией и парадигматикой когнитивного подхода, так как языковая номинация опосредована мышлением и сопряжена с отражательной деятельностью человека. Осуществить комплексный подход при выявлении стиле- и жанрообразующей роли анализируемых языковых средств отобранных произведений или сценариев можно путём подбора литературных произведений и кинофильмов, относящихся к разным жанрам.

В проводимом нами анализе литературных текстов, являющихся сценариями русскоязычных кинофильмов, мы смогли выделить корпус имён собственных, обладающих чётким и устойчивым ассоциативным полем. Главной функцией этих антропонимов в структуре литературного текста является донесение информации о том или ином персонаже. Ведь именно антропоним является своего рода «кодом», отражающим внутренний мир и характер героя, который носит определённое имя.

Особенным образом выделяется в этом смысле антропоним Артур [2, с. 4]. В российском кино главного героя нередко зовут этим именем. Данный антропоним имеет устойчивую и чёткую ассоциацию (в том числе и у русскоговорящего человека) с королём Артуром, легендарным и отважным героем британского фольклора.

Так, в фильме «Коллектор» главного героя зовут Артуром. По сюжету фильма он является типичным успешным коллектором, который не знает жалости и привык идти к цели напролом. Главный герой фильма всегда добивается своего и не пасует перед трудностями. Как это часто бывает в работе коллектора, жёсткость Артура порой граничит с жестокостью, он бескомпромиссен и обладает твёрдым характером. Главного героя российского кинофильма «Моя последняя первая любовь», вышедшего на экраны в 2011 году, тоже зовут Артур. Он молод, красив, умён, образован и успешен. В тридцать пять лет он является отличным специалистом в области имиджа и пиара. В российской комедии 2018 года «Грецкий

орешек» зритель вновь встречается с главным героем по имени Артур, который является молодым и успешным мужчиной, ведущим своё шоу на модном радио. В украинском телесериале «Не оглядывайся назад» главного героя, вокруг которого разворачивается основная сюжетная линия телесериала, также зовут Артуром. И вновь зритель видит перед собой успешного и сильного мужчину, главу крупной строительной компании. Таким образом, становится очевидным, что персонаж с именем Артур всегда отличается определённым набором личностных качеств: он смел; отважен; часто идёт на риск, который, правда, не всегда оправдан, привлекателен, умён, остроумен и обладает чувством юмора. В целом, это всегда сильная личность с устойчивой психикой и умением побеждать, преодолевая все трудности и неудачи.

Интерес с точки зрения билингвизма представляют такие сюжетные линии в российском кино, когда русские имена «переводятся» на английский язык. Например, в комедии «Гудбай, Америка», снятой российско-армянским кинорежиссёром Сариком Андреасяном в 2020 году, один из эмигрантов из России по имени Игорь Новиков меняет своё имя на американский манер. В Америке он всем представляется Джейсоном Ньюманом, таким образом Игорь всячески старается откеститься от своего русского прошлого. Что касается фамилии Ньюман, то она раскладывается на два английских слова: «new» – новый, «man» – человек. Переход русской фамилии Новиков в Ньюман, таким образом, вполне логичен, ведь и в английском и в русском варианте фамилии эмигранта присутствует значение слова «новый».

Но имя Игорь, изменённое на Джейсон, представляет больший интерес с лингвистической точки зрения, чем вышеуказанная фамилия. Дело в том, что в английском варианте имя Игорь записывается как Igor или Ihog и произносится Айгор в некоторых штатах США. Похожая ситуация часто складывается и с именем Иван, которое в англоязычной версии записывается как Ivan, а произносится как Айван. Если рассмотреть скандинавский вариант данного имени, то это будет Ингвар. При этом следует сказать о том, что в корпусе антропонимов Западной Европы (в том числе Англии) присутствует мужское имя Инго, которое является аналогом женского имени Инга. В то же самое время в Англии иногда Игоря называют Игги.

Таким образом, можно прийти к выводу, что имя Джейсон было выбрано героем фильма не по аналогии звучания или «перевода» корневой основы русскоязычного имени на английский

язык, а было взято из корпуса американских имён как наиболее благозвучное, произносимое по-американски. Следует отметить, что сочетание звуков «дж» не свойственно русскому языку и ассоциируется у русскоговорящего человека с английским языком. С лингвистической точки зрения сочетание «дж» и «инг» являются фонетическими признаками англицизмов. Так, если русскоговорящего человека попросить перечислить несколько английских (американских) имён, то в десятку чаще всего называемых антропонимов входят следующие имена, имеющие в своём составе сочетание «дж»: Джек, Джон, Джерри, Анджелина, Джеймс. В этом же кинофильме коренную американку, с которой пытается освоить все тонкости фиктивного брака один из эмигрантов, зовут Самантой. Данное имя собственное, безусловно, соответствует образу американской красотки.

В фильме Эльдара Рязанова «Тихие омуты» журналистку Евгению все называют Джеки. Хотелось бы отметить тот факт, что в англоязычном варианте встречаются различные примеры так называемого «перевода» имени Евгений. Чаще всего оно трансформируется в имя Юджин, но также присутствуют и варианты Джин, Джек. Дело в том, что английским вариантом написания данного имени является Eugene, поэтому, согласно правилам транскрипции английского языка, данное имя читается как Юджин. Однако в русском разговорном варианте Евгения называют Жекой, соответственно и в англоязычном варианте данное имя имеет фонетически аналогичный вариант Джек. Так как сюжет фильма «Тихие омуты», который вышел на экраны в 2000 году, разворачивается в постсоветскую эпоху, когда «железный занавес» был снят и советское общество близко познакомилось с западным миром и его ценностями, всё иностранное стало казаться русскому человеку притягательным и заманчивым. Видимо, именно поэтому героиню фильма Евгению все называют Джеки, что, безусловно, делает её образ более запоминающимся. Интересно, что влюблённый в неё академик медицины Каштанов решает называть свою возлюбленную Женей, так как он будет единственным, кто так называет её по имени.

Таким образом, важнейшими функциями антропонимов в сценариях к русскоязычным фильмам можно считать не только чисто именительные, но и стилистические [3, с. 43]. Стилистическая функция имени в контексте сюжета фильма, в свою очередь, решает информативную, характеристическую, репрезентативную, эмоциональную задачи.

## Список использованной литературы

1. Ермолович, Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д. И. Ермолович. – М.: Р. Валент, 2001. – 57 с.
2. Рыбакин, А. И. Словарь английских личных имен / А. И. Рыбакин. – М.: Астрель, 2000. – 153 с.
3. Залевская, А. А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистические исследования / А. А. Залевская. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1990. – 204 с.

УДК 811.161.1'373.611:811.161.1'42'373'36'34

*О. Н. Чалова*

### ОСНОВНЫЕ ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ АНГЛИЙСКИМ И РУССКИМ ЯЗЫКАМИ

*В статье утверждается и обосновывается, что первопричиной основных различий между устройством русского языка и строем английского языка является принадлежность первого к синтетическому языковому типу, а второго – к аналитическому. Помимо этого, в работе инвентаризируются основные межъязыковые различия (грамматические, лексические и фонетические), обусловленные соотношением синтетичного и аналитичного в языке, а также подчеркивается связь между возрастом языка и степенью его аналитичности-синтетичности.*

***Ключевые слова:** язык, типология, уровни языка, аналитический язык, синтетический язык, аффикс.*

Общеизвестно, что английский и русский языки относятся к типологически разным языковым системам [1, 2 и др.], поскольку отличаются друг от друга по целому ряду параметров. Наиболее заметными являются фонетические и грамматические отличия, что, безусловно, необходимо учитывать педагогам в своей преподавательской деятельности. Однако и на лексическом уровне английский и русский языки существенно разнятся.

***Цель** настоящей статьи заключается в выявлении и обосновании первопричины этих межъязыковых различий, то есть установлении*

того исходного отличительного признака, который обуславливает грамматическую, фонетическую и лексическую специфику английского и русского языков в сопоставлении друг с другом.

С нашей точки зрения, такой исходной (отправной) точкой следует признать аналитический характер английского языка и синтетический характер – русского.

В самом простом виде **аналитический язык** можно определить как язык, в котором слабо представлена система аффиксов (приставок, суффиксов и окончаний), в то время как **синтетический** – это язык с хорошо развитой системой аффиксальных морфем. Так, факт аналитичности английского языка (то есть аффиксальной «скромности») и синтетичности русского языка (аффиксальной насыщенности) легко подтверждается, если вспомнить, например, возможные окончания английских и русских слов (глаголов, существительных, прилагательных и т. д.) или уменьшительно-ласкательных суффиксов (-ок, -ёк, -ек, -иц, -еньк, -ньк, -оньк, -ышк, -ушк, -юшк, -ишк, -ышк, -чик, -ик, -инк, -ец, -ц, -к, -ичк, -ечк, -ус, -ул, -очк, -урк, -инк, -еночк против -let, -у (-ie), -let, -ette, -ule, -kin, -ock, -ling).

На наш взгляд, указанная языковая особенность порождает все остальные различия между рассматриваемыми языками на грамматическом, фонологическом и лексическом уровнях.

Рассмотрим их подробнее.

**Грамматические различия, обусловленные аналитическим характером английского языка и синтетическим строем русского языка.**

Слабо развитая система английских аффиксальных морфем приводит к следующим **грамматическим особенностям** обоих языков (ниже приводятся только основные особенности):

1) английский язык:

– выражение грамматических значений за пределами основного слова, то есть с помощью вспомогательных слов, в частности глаголов, но не только (например, *has done, is coming, was built, had finished, has been running, will show, would have become, will have been attending, more important, the most beautiful, a girl, the boy* и др. против немногочисленных подобных случаев в русском языке: *буду читать, был написан, более интересный, хотел бы*);

– хорошо развитая система служебных слов, в частности предлогов, которые задействуются для выражения грамматических отношений между словами в предложении вместо традиционно

используемых для этих целей окончаний в русском языке (*a cup of tea, written in pencil, to pay in cash, done by him, killed with a knife, give it to her* и др.);

– наличие такой специфической части речи, как артикль, под которым понимается служебное слово, стандартизированно и обобщенно выражающее значения определенности и неопределенности имени существительного (в русском языке для этих целей используются либо лексические средства – *тот самый мальчик, это платье* и др., или соответствующее тема-рематическое членение предложения);

– отсутствие притяжательных прилагательных, образование которых предполагает прикладывание определенных суффиксальных усилий: *медведь* – *медвеж-ий* (при нулевом окончании), *сестра* – *сестр-ин-а* (с окончанием *-а*); как известно, вместо притяжательных прилагательных в английском языке используются существительные в притяжательном падеже, поскольку они требуют меньше суффиксальных ресурсов, которых, как мы выяснили, в английском языке довольно мало;

– фиксированный порядок слов в предложении (только соблюдение строгого порядка слов позволяет понять истинный смысл английского предложения, в то время как в русском языке для этих целей по-прежнему используются флексии);

– доминирование такого синтаксического типа словосочетаний, как словосочетания с примыканием (дефицит окончаний в английском языке приводит к почти полному отсутствию необходимости согласовывать слова в роде, числе и падеже в рамках словосочетаний: *a beautiful girl, to write a letter, a book to read, laughing at the man* и т. д.);

2) русский язык:

– выражение грамматических значений (например, времени или вида) в пределах одного слова: *читал* – *прочил* (вид), *пишу* – *написал* – *напишу* (время);

– хорошо развитая система склонения русских существительных и прилагательных, а также система спряжения русского глагола;

– преобладание такого синтаксического типа словосочетаний, как словосочетания с согласованием, а также управлением (*красивая девочка, написать письмо* и т. д.);

– свободный порядок слов в предложении (из-за отсутствия потребности в фиксированном строе в силу флективного характера русского языка).

**Лексические (лексико-грамматические) различия, обусловленные аналитическим характером английского языка и синтетическим строем русского языка.**

Аналитизм английского языка и синтетизм русского языка определяют существенные словообразовательные различия между языками. Как известно, к основным словообразовательным моделям относятся следующие три:

– аффиксация – образование новых слов с помощью приставок и суффиксов (*холод – холод-н-ый, варить – переварить, tact – tactless, polite – im-polite*),

– безаффиксальное словообразование (конверсия) – переход одной части речи в другую без каких-либо структурных изменений слова (*bottle – to bottle, eye – to eye, nail – to nail, rich – the rich, poor – the poor* и т. д.),

– словосложение (*вагоновожатый, домофон, камнепад, statesman, batsman* и др.).

Понятно, что дефицит аффиксов приводит к тому, что наибольшей продуктивностью в английском языке отличаются такие способы словообразования, как конверсия (*milk – to milk, to wish – a wish* и др.) и словосложение (*commander-in-chief, sportsman* и т. д.). В то же время в русском языке наиболее распространенным способом образования слов является аффиксация (*смотреть – над-смотр-щик, сказать – под-сказать, ключ – ключ-ик* и др.).

Это не означает, что в английском языке отсутствуют слова, образованные приставочным или суффиксальным способом (*important – un-important, teach – teacher, care – careful* и др.), но их на порядок меньше, чем в русском. То же самое относится и к русскому языку: широкая представленность в нем аффиксации определенно снижает производительность конверсии (*больной* (прил.) – *больной* (сущ.)) и словосложения (*вагон-ресторан, пылесос* и др.), но не сводит их на нет.

Еще одной особенностью английского языка, обусловленной дефицитом аффиксальных ресурсов последнего, можно считать использование послелогов с целью изменения лексического значения слова, иногда полного: *give* ‘давать’ – *give up* ‘сдаваться’, *look* ‘выглядеть’ – *look up* ‘смотреть значение слова в словаре’ и др. Именно по этой причине послелогов именуется словами-морфемами: хотя формально послелогов функционируют в виде отдельного слова, с семантической точки зрения они зависимы от лексической единицы, к которой примыкают, и, по сути, являются ее частью. Активное использование послелогов (аналитическое словообра-

зование), таким образом, можно рассматривать в качестве альтернативы аффиксальному словообразованию.

**Фонетические различия, обусловленные аналитическим характером английского языка и синтетическим строем русского языка.**

На первый взгляд может показаться удивительным тот факт, что аналитизм английского языка и синтетизм русского могут оказывать хоть сколько-нибудь серьезное воздействие на фонетический языковой уровень. Тем не менее некоторые отличия прослеживаются. В частности, в русском языке при словообразовании словесное ударение (а ударение считается именно единицей фонетического языкового уровня) легко перемещается с корневой морфемы на окончание: *час – часовой, соль – солевой*. В английском же языке миграция ударения с корня на флексию не представлена по той причине, что в английском языке окончания почти полностью отсутствуют.

В заключение отметим следующее. Принадлежность языка к синтетическому или аналитическому языку стоит рассматривать исключительно как показатель возраста языка (как известно, для большинства языков мира действует такой эволюционный принцип: чем старше язык, тем меньшим количеством аффиксов он обладает), а не превосходства одного языка над другим.

Более того, учет характера строя родного и изучаемого языка должен лежать в основе обучения иностранному языку: если родной и изучаемый языки принадлежат к одинаковому морфологическому типу, например синтетическому, как русский и туркменский, то изучение иностранного языка будет проходить относительно легко, чем в случае, если языки являются типологически разными, как русский и английский.

### Список использованной литературы

1. Аракин, В. Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранные языки» / В. Д. Аракин. – М. : Высшая школа, 1989. – 158 с.

2. Мечковская, Н. Б. Общее языкознание : структурная и социальная типология языков : учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей / Н. Б. Мечковская. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2001. – 312 с.

*О. Е. Швайликова*

## НАУЧНЫЙ ДИСКУРС В НЕОВИКТОРИАНСКОМ РОМАНЕ С. ФОЛКСА «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ СЛЕДЫ»

*В статье исследуются теоретические основы новой жанровой модификации, неовикторианского романа. На материале романа С. Фолкса «Человеческие следы» выявляются жанровые особенности неовикторианской прозы. Делается вывод об использовании в романе научного дискурса наряду с художественным. Первый включает тематику научного исследования в области психологии, психоанализа и психотерапии, медицинские термины.*

**Ключевые слова:** *викторианство, неовикторианский роман, научный дискурс, психиатрия, психоанализ.*

Отличительной чертой художественной литературы Англии конца XX–начала XXI вв. является обращение к наследию предыдущих эпох, в частности, к такому мифологизированному понятию, как «викторианство». Литература эпохи викторианства внесла свой заметный вклад в английскую литературную традицию. Художественные произведения, изданные в этот период, заслуженно относят к высокой классике и золотому фонду английской литературы.

Однако следует отметить, что в послевоенные годы употребление слова «викторианский» не имело того комплиментарного свойства, которое приобрело в конце XX в. Изначально оно обозначало «проявление регрессивности, эмоциональной сдержанности, сексуальной угнетенности, несвободы, холодности и скрытности» [1, с. 3]. В современном же сознании англичанина, испытывающего чувство тоски и ностальгии по имперскому могуществу Великобритании, произошло формирование нового мировоззрения. Практически во всех сферах жизни стало модным все викторианское: «викторианские ценности, викторианский стиль, викторианский склад ума, викторианский кодекс джентльмена» [1, с. 3]. Все эти понятия и многие другие подверглись реконструкции на страницах современных английских писателей (П. Акройда (P. Askyud),

А. Байетт (A. Wyatt), Д. Лоджа (D. Lodge), Г. Свифта (G. Swift), С. Уотерс (S. Waters), М. Фейбер (M. Faber), С. Фолкса (S. Faulks) и др.).

Термин «неовикторианский роман» появился относительно недавно, в 1995 году, хотя сам неовикторианский роман существует уже более 50 лет. Одним из первых теоретиков данного литературного феномена стала Дана Шиллер (Dana Shiller). В 1995 году она защитила докторскую диссертацию, в которой детально описала составляющие жанра. Литературовед выделила два типа неовикторианского романа. К первому она относит романы, авторы которых воссоздают викторианский стиль, обращаясь напрямую к эпохе викторианства. Объектом исследований второго типа также является викторианская эпоха, но в романах современных авторов она находит философское осмысление, а художественная организация произведения подается в соответствии с традициями постмодернизма. Именно в этом смысле мы будем рассматривать роман Фолкса «Человеческие следы» в данной работе немного ниже.

Однако не стоит упускать из виду и альтернативные названия вышеупомянутого явления. В исследованиях А. Киркнофф находим термин «поствикторианский роман», К. Каплан именуется роман «неодиккенсовским», Э. Фокс настаивает на сочетании *dark Victorian novels*. Существуют также разновидности внутри самого жанра: неовикторианский триллер, детектив, сенсационный роман, роман воспитания, «спектральный» роман, постколониальный. Однако ни одна из перечисленных разновидностей не существует в чистом виде.

Для более всесторонней характеристики исследуемого вопроса мы обратились к исследованиям российских литературоведов. В этой связи интерес представляют исследования Ю. С. Скороходько. Учитывая постоянные изменения, которые претерпевает неовикторианский роман, литературовед выделяет два поколения романа: старшее и младшее. К старшему поколению в классификации исследователя относятся романы, написанные в период с 1960-х до 1990-х гг., к младшему – романы, вышедшие из-под пера авторов в конце 1990-х и продолжающие издаваться по настоящее время [2, с. 189]. Ю. С. Скороходько утверждает, что романам старшего поколения присущ «максимальный набор приемов постмодернистского письма: саморефлексия, фрагментация повествования, многоуровневая организация текста, множественные аллюзии» [2, с. 189], т. е. такие романы ориентированы в основном на реализацию постмодернистских концепций, а воссоздание исторической обстановки эпохи викторианства уходит на второй план.

В трудах таких ученых, как В. Н. Торопов, Н. Е. Меднис, Ю. М. Лотман, современный викторианский роман рассматривается как некий архетип, сверхтекстовое либо надтекстовое образование, в котором сложно выделить включения классических викторианских авторов (Ш. Бронте, Ч. Диккенса, У. Коллинза, Р. Л. Стивенсона). Эта мысль получила свое развитие в цитируемой нами работе О. А. Толстых об интертекстуальном диалоге между английским постмодернистским романом конца XX в. и викторианской литературой. О. А. Толстых под викторианским текстом понимает «текст викторианской эпохи в целом (викторианской культуры, морали, политики, литературы), присутствующий в современном романе на различных уровнях и представленный в виде определенных субстратов материально-духовной, духовной и природной сферы, а также в виде викторианских образов, мотивов, сюжетов» [1, с. 4].

Как видно, среди литературоведов нет единства в плане терминологии. Тем не менее, отрицать наличие данного феномена в современном литературоведении не представляется возможным.

На наш взгляд, стиль романа «Человеческие следы» С. Фолкса близок к викторианской манере письма. Произведение обстоятельное и объемное, об этом свидетельствуют 793 страницы печатного текста. Повествование линейное в хронологическом порядке. С. Фолкс в романе фокусируется на проблемах и темах, свойственных викторианской эпохе: желание знать о прошлом, научная картина мира, брак как социальный институт и в связи с этим положение женщины в обществе, неверность одного из супругов. В тексте романа появляются письма, в которых со слов героев романа передаются происходящие с ними события. Автор также использует дневник одного из героев.

В романе главные действующие лица – француз Жак Ребьер и англичанин Томас Мидуинтер. Жак из небогатой семьи, проживающей в сельской местности Бретани во Франции. Его мать умерла, когда он только появился на свет. Его старший брат Оливьер является единственным человеком, который может помочь Жаку воссоздать картины прежней жизни, а также познакомиться с матерью, хотя бы после ее смерти. К сожалению, Оливьер заболевает страшным недугом – шизофренией. Но о том, что это за болезнь, Жак узнает намного позже, когда займется изучением психоанализа. Жака ужасают условия, в которых, будучи больным, вынужден прожить всю жизнь его брат. Только в середине XIX в. в Англии

начинают появляться психиатрические лечебницы. До этого времени больной находился на попечении своей семьи. Оливьера запирают в хлеве со свиньями, приковывают цепями, обращаются, как с животным. Жак решает во что бы то ни стало разобраться в причинах этой загадочной болезни. Имея скромные финансовые возможности и не без помощи своего друга аббата, Жак уезжает из родительского дома, чтобы попытаться «to understand the meeting point between thought and flesh» [3, с. 72]. Молодой человек встречает сверстника – Томаса Мидуинтера, увлеченного литературой и Шекспиром англичанина, но по настоянию отца и совету сестры Сони изучающего медицину и также мечтающего постичь «the way in which functions the mind of the human being» [3, с. 75]. Эта встреча становится судьбоносной для обоих. Впоследствии они вместе открывают психиатрическую клинику в горах Австрии под названием «Schloss Seeblick», где пытаются лечить душевнобольных людей и продолжают свои исследования, Жак – в области психоанализа, Томас – в психиатрии. Фолкс отправляет своих героев в путешествия практически по всему миру – Австрия, Англия, Италия, Франция, Северная Америка и, наконец Африка, «таким образом топографически расширяя и глобализируя масштабы ментальных нарушений» [4, с. 9].

Интертекстуальность в романе Фолкса реализуется на текстовом и жанровом уровнях и проявляется в форме переработки тем и сюжетов, аллюзивности и цитации. В кастовом английском обществе простолюдину было сложно подняться наверх, и только благодаря упорству, огромному желанию излечить брата и своему таланту Жаку удалось стать врачом. Также работоспособность позволила Ч. Диккенсу и многим героям его произведений выбраться из нищеты. Подобно Оливеру Твисту Жаку повезло встретить на своем пути сочувствующего ему человека – аббата Анри, – который помог ему поверить в свои силы.

С. Фолкс в романе открыто говорит о власти мужчины и зависимом положении женщины. С помощью женских образов на примере сестры Томаса Сони Фолкс решает *женский вопрос*, которому в неовикторианском романе отводится важное место. Соня становится супругой нелюбимого человека. Но даже в таких обстоятельствах героиня остается послушной женой, поддерживающей мужа во всех начинаниях. Брак, заключенный между нею и Ричардом, стал своего рода бизнес-делкой. Ее *продали*, а позже, когда она стала не нужна, отец *выкупил* ее обратно.

Тем не менее, когда отец и супруг пытаются сделать выбор вместо нее, Соня проявляет удивительное мужество. Несмотря на тот факт, что муж открыто говорит об отсутствии любви и страсти в их взаимоотношениях, Соня держится за *спасительную соломинку* до последнего: «I learned to become fond of you. Truly fond of you. I worked for you and with you. I took real pleasure in your occasional successes. And when you failed, I wept real tears for you» [3, с. 149]. Героиня пытается сохранить достоинство и проявляет стойкость духа даже в такой унижительной для себя ситуации: «This is my home, here. I have put so much work into it, the curtains, the decoration, silly things, I know but... And Richard is my husband. I married him for better or worse and though it has been in some ways worse than I foresaw, I am not in a position to abandon it. I cannot stop being who I am» [3, с. 148]. Вернувшись в родительский дом, Соня снова встречает Жака, друга Томаса, теперь на их пути нет преград для совместной счастливой супружеской жизни. Для Томаса и Жака героиня становится *очагом здравомыслия*, освещающем их путь в этом мире безумия. Героиня на протяжении всего романа остается верной принципам чести и достоинства, с этой же позиции воспринимает других, поэтому она категорически отвергает предположения брата о неверности Жака.

Аллюзией на роман Ш. Бронте «Джейн Эйр» является использование в романе Фолкса мотива дороги и мотива возвращения. Schloss Seeblick стал домом для Жака и Томаса, местом, где находились их любимые, и куда им хотелось вернуться после долгого отсутствия. В романе «Человеческие следы» описывается путешествие Жака на гору Лоу в Калифорнии. Там в 1893 году была открыта железная дорога с подвесной электрической тележкой, доставлявшей посетителей в викторианский отель на вершине горы. Это достижение науки и техники представляло интерес для Жака и Томаса, т. к. после окончания срока аренды они планировали переместить клинику в горы. Из писем к жене Соне становится понятно, насколько сильно Жак любит жену, и какое место она занимает в его жизни, и как тяжело ему находиться вдали от нее: «May God or Providence be thanked that I found you and was not displeasing to you. I love you. I shall always love you <...> May it prove to be when I return home that you were not the product of my imagination, but exist in reality, my true and breathing wife» [3, с. 464]. Возвращаясь домой из Африки, Томас предвкушал с каким удовольствием он обнимет Китти, Шарлотту, как выйдет встречать

его Марта, сестра Соня улыбнется, а Ганс вынесет из подвала бутылочку старого хорошего вина.

Сочетание художественного слова и науки дополняют друг друга, придавая произведению культурно-познавательную значимость. Попытки такого единения наблюдаются с давних времен. Виргилий, Овидий, Эмпедокл, позже Данте, Г. Свифт, И. В. Гете, В. Гюго, Жюль Верн, Г. Уэллс пытались в своем творчестве трактовать научные вопросы, поднимаемые эпохой каждого из них.

У А. С. Пушкина имелась библиотека из 3000 томов, и большинство из них были научного содержания. Сам гений считал, что писатель должен быть «с веком наравне» – владеть самыми передовыми знаниями современности. Романы Ф. М. Достоевского безусловно интересуют человека, знакомого с психиатрией. В романе Л. Н. Толстого «Война и мир» военный деятель найдет для себя много интересного по теории военного искусства.

Прежде чем приступить к написанию романа «Человеческие следы» С. Фолкс провел более пяти лет, скрупулезно изучая историю возникновения и развития психиатрии. Так, автор называет этот период сизифовым трудом. «Проведя 5 лет в библиотеках, читая о безумии, психиатрии и психоанализе (в моем офисе были графики, временные рамки и всякие вещи, расклеенные по всем стенам), а закончив его, я ощутил тяжелую утрату» [5]. В приложении к роману писатель ссылается на научные труды Ч. Дарвина, П. Брока, К. Вернике, Д. Хорробина, Э. Хэррингтон, У. Пенфилда, Г. Джаспера, М. Пауэлла и др., которые послужили материалом для оживленных дискуссий, лекций, а также событий, имевших место в романе.

В романе исследуется развитие психиатрии и психоанализа в конце XIX в., проводится экскурс в метафизику, нейробиологию, а центральное место занимает теория бикамерализма. Герои романа умело оперируют медицинской терминологией. С. Фолкс использует вставные псевдодокументы, в частности, две лекции известного французского врача-психиатра, учителя З. Фрейда, – Ж. М. Шарко; лекцию одного из героев романа Томаса Мидуинтера об эволюции человеческого мозга, а также о том, почему люди сходят с ума. Научные дискурс (*hebephrenia, dementia praecox, schizophrenia, aphasic, cortical centres, cortex, repression*) в лекции последнего перемежается с нейтральной лексикой (*behavioural abnormalities, sixth sense, self-awareness, insanity*). С. Фолкс упоминает классические научные труды по психиатрии, изучаемые героями романа (В. Кьяруджи «О безумии и его классификации», 1793–1794 гг.; И. К. Рейль «Рапсодии о

применении психологического метода лечения психического отчуждения», 1803 г., Ф. Пинель «Медико-философский трактат о мании», 1801 г., Дж. Хеслем «Наблюдения за безумием», 1798 г. и многие другие). Подробно объясняя функционирование человеческого мозга, описывая зарождение сознания, а также предрасположенность человеческой психики к различным умственным отклонениям, С. Фолкс приводит читателя к выводу о том, что сумасшествие характерно только для развитых индивидов, и именно оно делает их таковыми, как бы ужасно это не звучало.

Как видно из вышесказанного, тематика романа не ограничивается вопросами, связанными с эпохой викторианства, предметом исследования автора становится научное изучение психиатрии и психоанализа, переменчивость жизни и человеческие взаимоотношения: дружба, любовь, уважение. Следует отметить, что неовикторианский роман отличается наличием концептуальной открытости, проблемы и сложности, касающиеся викторианской эпохи, нигде не исчезают, наоборот, автор обостряет и углубляет их, призывая читателя к размышлению. В целом, можно утверждать, что неовикторианский роман представляет собой плодотворный культурный механизм, в котором реализуется не только идея преемственности, но и возможность осуществления диалога с прошлым.

### Список использованной литературы

1. Толстых, О. А. Английский постмодернистский роман конца XX века и викторианская литература: интертекстуальный диалог (на материале романов А. С. Байетт и Д. Лоджа): автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.01.03 / О. А. Толстых; ГУО ВПО «Уральский государственный университет им. А.М. Горького». – Екатеринбург, 2008. – 28 с.

2. Скороходько, Ю. С. Жанровое своеобразие английского неовикторианского романа 1990-х–2000-х годов [Электронный ресурс] / Ю. С. Скороходько // Вопросы духовной культуры – филологические науки. – С. 189–192. – Режим доступа: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/107779/53-Skorokhod'ko.pdf?sequence=1>. – Дата доступа: 10.07.2022.

3. Faulks, S. *Human traces* / S. Faulks. – Vintage U.K. Random House, 2006. – 793 p.

4. Рогачевская, М. С. Научный vs художественный дискурс в романе С. Фолкса «Человеческие следы» / М. С. Рогачевская //

Контрастивные исследования языков и культур : сб. науч. ст. по материалам IV Междунар. науч. конф., Минск, 30-31 окт. 2019 г. – Минск : МГЛУ, 2021. – С. 8–12.

5. Nagar, S. Human Traces by Sebastian Faulks / S. Nagar // Of Books & Bookworms [Electronic resource]. – Mode of access : <https://ofbnbmagazine.com/2018/08/29/human-traces-by-sebastian-faulks/>. – Date of access : 09.07.2022.

УДК 811'42'373'36:070(=581):070(=111)

**Niu Wenjuan**

**THE LEXICO-GRAMMATICAL STRUCTURE OF NEWS COMMENTARY TEXTS (ON THE MATERIAL OF THE CHINESE AND BRITISH PRESS)**

*This article is devoted to the study of the lexico-grammatical structure of the texts of news commentaries on the material of non-closely related languages. In the course of the study, the features of the choice of certain words from the lexicon of the language for the production of texts of Chinese and English-language news commentaries are identified; the ratio of the total frequency of words in languages and their frequency in the analyzed texts is determined. Along with the lexical structure of the texts, the features of the grammatical organization of news commentaries in the Chinese and British press have been found out.*

**Key words:** *discourse, text, news commentary, lexico-grammatical structure.*

**ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА НОВОСТНЫХ КОММЕНТАРИЕВ (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОЙ И БРИТАНСКОЙ ПРЕССЫ)**

*Настоящая статья посвящена изучению лексико-грамматической структуры текстов новостных комментариев на материале неблизкородственных языков. В ходе исследования устанавливаются особенности выбора тех или иных слов из лексикона*

*языка для производства текстов китайских и англоязычных новостных комментариев; определяется соотношение общей частотности слов в языках и частотности их в анализируемых текстах. Наряду с лексической структурой текстов устанавливаются особенности грамматической организации новостных комментариев в китайской и британской прессе.*

**Ключевые слова:** *дискурс, текст, новостной комментарий, лексико-грамматическая структура.*

The text as a linguistic object has attracted the attention of linguists for many centuries. However, only in the 19–20<sup>th</sup> centuries the text as a structure becomes an object of special interest (works by V. Ya. Propp, K. Levi-Strauss, R. Barth, Ts. Todorov, A. Greimas) [1].

From the point of view of linguistic theory, the text was initially analyzed mainly with structural, taxonomic methods. By the mid-1970s, there was a transition from a static to a dynamic procedural approach as a result of the degeneration of text linguistics into discursive analysis in connection with the rethinking of the text as a communicative process.

In the 1970s–1980s, in the works of such authors as T. M. Nikolaev, S. I. Gindin, I. I. Revzin, M. I. Otkupshchikova, I. R. Galperin, V. G. Gak, B. M. Gasparov, O. I. Moskalskaya, Z. Ya. Turaeva, E. A. Referovskaya, I. I. Kovtunova, V. A. Buchbinder, G. V. Eiger, Yu. A. Zdorovov and others the main issues under consideration are such as prosody and intonation in the text, the use of auxiliary words as markers of the text structure, the textual implementation of smaller language units (phonemes, morphemes, etc.), the general structure of the text, etc.

In 1991 the book “Modern Chinese” was edited by Chinese linguist Huang Borong and Liao Xudong, who divided the structure of Chinese into five parts: phonetics, characters, vocabulary, grammar and rhetoric.

In modern science, the text in most cases is considered as a particular aspect of a broader phenomenon – discourse and is studied by a discipline called discursive analysis.

This article is devoted to identifying the lexico-grammatical structure of news commentary texts, which are a structural component of the media discourse. The relevance of the work is due to the fact that the study of the lexical and grammatical structures of news commentary texts is of interest both in terms of analyzing the language of their authors and in terms of searching for common and distinctive features of constructing texts based on non-closely related languages.

As you know, “text structuring is possible according to the parameters related to the expression plan and the content plan” [2], however, there is no rigid separation of the grammatical structure from the lexical structure, while there is no direct dependence of the lexical and grammatical structures of the text on each other [2].

According to A. E. Suprun, “the lexical structure of the text is created by (1) the choice of certain words from the lexicon of the language for the production of the text, (2) the use of words from the same semantic grouping or the alternation of semantic groupings of words in the text, (3) lexical repetitions, (4) the use of synonyms and occasional substitutes, (5) the specific ratio of the general frequency of words in the language and their frequency in a given text, (6) the usual or special nature of the combination of words both at the level of the text as a whole and when considering individual pairs of words in the text, as well as other parameters” [2].

Chinese linguist Huang Borong believes that the vocabulary in Chinese is composed of one or several morphemes. There are two types of morphemes, one is the root and the other is the affix. The root has a real meaning, and its position in the compound word is not fixed. Affixes have no real meaning and are fixed in position within compound words [3, p. 216–218].

In addition to the lexical structure, the text has a grammatical structure, while these two structures are differently related to each other and the structure of individual parts of the text – sentences, their groups (periods, paragraphs, etc.). According to A. E. Suprun “the substitution of certain lexical units for certain grammatical (syntactic) positions or (when viewed from the other side) the selection of certain grammatical structures for the grammatical organization of the lexical elements of the utterance and text can be both parallel and contrasting or generally weakly between connected with each other” [2]. Speaking about lexical and grammatical structures, it should be noted that they are connected not only semantically, but also by some word-formation parameters.

The lexical structure of the text as a way of semantic organization of lexical units, “providing, like the grammatical structure, the integrity (relative unity) and completeness of the text”, allows the interaction of vocabulary and grammar both at the sentence level and at the level of the text consisting of a group of these sentences [2].

When studying the lexical and grammatical structures of a text, it is important to take into account such a factor as the distribution of words in the text, which is a parameter of the lexical structure that is most

comparable with the grammatical structure. However, there are differences in the nature and degree of connection between the grammatical and lexical structure in different texts. So, in the text there can be a direct connection between vocabulary and grammar, there can be only very general features of commonality of lexical and grammatical structures, the connection between grammatical and lexical structure can also be vaguely expressed.

This article is devoted to identifying the lexico-grammatical structure of the news commentary in the Chinese and British press, which will make a certain contribution to the development of criteria for determining the lexical and grammatical features of the organization of the media discourse in general.

Thus, the analysis of news commentaries from the Chinese newspaper "Guangming Daily" showed that texts are characterized by the predominance of nouns, which are three times as common as verbs but not as adjectives in English. It means that in Chinese news commentary texts the focus is both on the the fact/event and the actions which accompany it, so the accent is made on the informative and functional aspects. It was found out that in the texts of news commentaries 42.2% of words are nouns, 18.5% are personal nouns, 8% are adjectives, 13.5% are adverbs, 16% are verbs, 1.8% numerals (functional parts of speech are excluded from calculation).

The further analysis of news commentaries from the British newspaper "The Guardian" showed that texts are characterized by the predominance of nouns, which are three times as common as adjectives, personal nouns and adverbs, modal verbs, verbs of movement (walk, go) and feelings (love, like, hate), which is due to a number of factors. Thus, according to studies in the field of corpus linguistics [4], nouns quantitatively prevail in newspaper texts, since newspaper texts have an informational "focus". In addition, in the texts of news commentaries, nouns are often used to denote the facts and events that the material is devoted to commenting on. It is also the fact of the high use of personal nouns, which, in our opinion, is due to the need to mark specific participants in this or that event in this way. In addition, the space-saving factor works, which leads to a dense saturation of texts with nouns. It was found out that in the texts of news commentaries 44% of words are nouns, 19.1% are personal nouns, 22.6% are adjectives, 12.5% are adverbs, 1.8% are verbs (functional parts of speech are excluded from calculation).

As noted above, the English-language news commentary is characterized by high-frequency use of personal nouns. Consider an

example from “Sunak’s wealth is not the only problem – it’s how he uses his privilege to make others poorer” in “The Guardian”:

*‘Politics is in many ways a game of contrasts. Just days after the chancellor **Rishi Sunak**’s controversial national insurance hike kicked in this month, it emerged that his multimillionaire wife, **Akshata Murty**, has been using non-domicile status to potentially avoid paying tens of millions of pounds in tax, while **Sunak** himself had a **US** green card while he was chancellor of the exchequer. **Murty** has now said she will pay tax in **the UK** on her worldwide income after pressure, but the message from the chancellor is clear: tax is very much for ordinary people.*

*That the **Sunak** family are said to have sacrificed their trip to their **California** home this **Easter** in order to lay low in their **Yorkshire** mansion (soon to have a swimming pool and tennis court) is hardly better optics. While the chancellor chooses between homes to relax in, the anxious **British** public are turning off the heating and putting on another jumper’ [5].*

As noted above, the Chinese-language news commentary is characterized by high-frequency use of personal nouns too. Consider the example from “家暴不是家务事，社会救助不可或缺” / Domestic violence is not a housework, social assistance is indispensable/ in “Guangming Daily”:

*‘4月16日晚，安徽省巢湖市公安局发布警情通报对此事进行回应：经初查，该视频系我市居民程某（男，27岁）与唐某（女，30岁），两人系夫妻。今年4月14日20时许，因家庭琐事产生矛盾，程某情绪失控殴打其幼子，现已被我局依法传唤到案，调查取证工作正在开展中。我市妇联也在第一时间介入，参与相关处置工作’ [6].*  
*/On the evening of April 16, the **Chaohu City** Public Security Bureau of **Anhui Province** issued a police report in response to the incident: after preliminary investigation, the video was of **Cheng X** (male, 27 years old) and **Tang X** (female, 30 years old), residents of our city, The two are husband and wife. At about 20:00 on April 14 this year, due to family trivial matters, **Cheng X** beat his young son out of control. **Cheng X** has been summoned to the case by our bureau in accordance with the law, and the investigation and evidence collection work is in progress. The Women’s Federation of our city also intervened at the first time and participated in the relevant disposal work/.*

Due to the high frequency of nouns in combination with proper names, we see *who, what and where* is the focus of the news commentary author.

As the further analysis showed, the repetition of these lexemes ensures the coherence and integrity of the text and makes it a single whole.

In the course of the practical analysis, it was also possible to find out that Chinese-language news commentaries are characterized by the use of modal verbs (*can, must, should*), adverbs of degree (*absolutely, completely*). Adverbs with a modal meaning (*maybe, probably*) are rarely used in Chinese-language news comments, as, we think, Chinese news commentaries, expounding self-impression, are aimed at expressing the writer's subjective perception and reflection. The presentation of the current affairs in the commentary text is to help the reader to dispel reverse psychology, co-construct psychological adaptation, let the audience accept it with the unique elaboration method of the text, and finally achieve the purpose of accepting the opinions in news commentaries and agreeing with their main theme [7, p. 25–29].

In our opinion, the position expressed in Chinese is very clear, even a little extreme, and authors tend to use a clearer tone to express their position, and often do not use the subjunctive, which allows us to speak about the author's degree of confidence in his point of view:

‘看得出来，在两起事件发生后，当地妇联都第一时间介入。但显而易见的是，事情闹到如此地步，已经涉嫌严重的犯罪，**绝非**妇联调解所能解决的。《反家庭暴力法》不仅明确了家暴的认定范围，而且明确警方有责任和义务进行干预。以法律的名义向家暴说“不”，既体现了对弱者的庇护，同时也彰显了不存在“法外之地”的法治精髓。那两个丧失理智的男子，**必然**要为自己的不理智行为付出应有的代价’[6]. /It can be seen that after the two incidents, the local women's federation intervened immediately. But it is obvious that the matter has developed to such a point that a serious crime has been suspected, which **absolutely** cannot be solved by the mediation of the Women's Federation. The Anti-Domestic Violence Law not only clarifies the scope of domestic violence, but also clarifies that the police have the responsibility and obligation to intervene. Saying “no” to domestic violence in the name of the law not only reflects the protection of the weak, but also demonstrates the essence of the rule of law that there is no “extra-legal place”. Those two irrational men **must** pay their due price for their irrational behavior/.

In the course of the practical analysis, it was also possible to find out that English-language news commentaries are characterized by the use of modal verbs *can, may, need, should, could* and adverbs with a modal meaning (*maybe, probably*), which allows us to speak about the author's

degree of confidence in his point of view: *‘If Sunak appears like a man who thinks he’s untouchable, it **may be** because he typically would be. It is notoriously difficult to have a real discussion about inequality or excess wealth in Britain. <...> This narrative has long worked: as I have written before, focus groups show that voters **can** be hostile to what they perceive as “attacks on people who have done well”. But just like political careers, opinions that once rode high **can** sink if conditions change. YouGov polling shows that Sunak’s popularity fell by 24 points after the spring statement, and that was before news broke of his family’s use of a tax haven and green card. Much like Partygate, when it comes to tax voters do not take kindly to the feeling of “one rule for them, another one for us”’ [5].*

So, in the above example, the phrases *it may be because*, *voters can be hostile*, *can sink* convey the confidence of the author of the news commentary in the information that the situation with the immunity of any policy directly depends on the fall or rise of his rating.

As we noted earlier, the lexical structure of the text is connected with the grammatical one, while the interaction of vocabulary and grammar is carried out not only at the level of the sentence, but also at the level of grouping sentences that make up the text, although the boundaries between sentences do not always coincide with the boundaries between lexical units, and even on the contrary, they are larger than sentences, or smaller. Since there is such a close relationship between these aspects of the text, it seems appropriate to turn to the analysis of the features of the grammatical structure of the news commentary.

Analyzing the grammatical structure of texts of Chinese news comments, we come to the conclusion that complex sentences are distinguished by a high frequency of use, contain joint compound sentence. For example:

*‘这次曝光的辟谷培训班(1), 在 2017 年就曾被媒体揭露过(2), 并被海淀区相关部门查处关停(3), 但“停了一段时间后(4), 我们搬来了通州(5), 就开始准备走线上课程(6)”’ [8]. /The bigu training class exposed this time was exposed by the media in 2017, and was investigated and shut down by the relevant departments of Haidian District, but “after a period of suspension, we moved to Tongzhou, and began to prepare for online courses.”*

In the above example, we are dealing with a complex sentence, in which the main clause is number one, number two and number three are parallel sentences, number four is a compound sentence, number five and six are the consistent sentences.

As we see in the grammatical structure of texts of English news commentaries complex sentences are distinguished by a high frequency of use, while several types of subordinate sentences are simultaneously present in their composition. For example: *The man who couldn't sort out the sick pay system at a time (2) when unprecedented numbers were falling sick (3), instead dreamed up Eat out to help out (1), which cost taxpayers £840m while also encouraging Covid to spread (4) [5].*

So, in the above example, we are dealing with a complex sentence, in which the main clause is number one, the complement clause is number two, while the tense clause is number three, and the adjunctive clause is number four. Thus, we can speak of a two-level subordination in English-language news commentaries.

However, the most typical for English-language news commentaries is submission with one subordinate clause, as well as compound sentences, as in the following example:

*In Germany, the US and Japan, between 20% and 40% would opt for a "strong leader who does not have to bother with parliaments and elections". Conventional politics must confront these truths or die. Group identity must be somehow respected or worldwide immigration will become a torment. Federalism must be installed or separatism will destabilise states everywhere. Parliaments and parties must reform their processes or become irrelevant [5].*

The most typical for Chinese-language news commentaries is submission with multiple compound sentences, including parallel compound sentences, as in the following example:

*对此类乱象，还得强化监管触角的敏感性，露头即打、发现即惩。就拿此事来说，宣称饮料能防新冠肺炎已是明摆着的虚假宣传，而冒用钟南山基金会名义为自身背书，也涉嫌侵权。鉴于此，必须让其为违法操作付出应有的代价。唯有惩前，方能毖后，也才能让更多意图效尤者知道：吹牛不上税，但违法要担责 [6]. /In response to such chaos, we must strengthen the sensitivity of the regulatory tentacles, and punish them when they show up. Take this matter as an example, claiming that beverages can prevent new coronary pneumonia is an obvious false propaganda, and falsely using the name of Zhong Nanshan Foundation to endorse itself is also suspected of infringement. In view of this, it must be made to pay the due price for illegal operations. Only by punishing the former can we avoid the latter and let more people who intend to emulate it know that bragging is not taxable, but you must be held accountable for breaking the law.*

The further analysis of Chinese-language news commentaries also made it possible to find out that the type of text under study is characterized by the use of citations, which, we believe, can be explained by the author's desire to emphasize the key words, which is the core content of the commentary, increase the reliability of the commented event. Consider an example:

‘食品打上“儿童”标签，就一定安全了吗？近日，有媒体调查发现，很多家长出于孩子饮食健康的目的，热衷于购买打上“儿童”标签的食品。但事实上，目前我国并没有设置专门的“儿童食品”分类，“儿童食品”缺乏专门的法律法规与食品安全国家标准。市场上所谓的“儿童食品”与其说有益于孩子饮食健康，不如说是一种营销策略’ [9] /*Is it safe to label food as “children”? Recently, a media survey found that many parents are keen to buy food labeled “children” for the purpose of healthy diet for their children. But in fact, my country does not have a special category of “children’s food” at present, and “children’s food” lacks special laws and regulations and national food safety standards. The so-called “children’s food” on the market is not so much a marketing strategy as it is beneficial to children’s healthy diet/.*

The same feature belongs to English-language news commentaries: *‘Back then, lots of people thought the chancellor was simply divine. This was the era of “dishy Rishi”, of pundits gurgling in delight over a professionally curated Instagram feed, of GQ magazine mooning over the 40-something as an “unlikely style hero”. “Are Sunak’s suits really all that good? Or am I being blindsided by those kind eyes and that flawless complexion?”, mused its style director, like a character from a Judy Blume novel. It might have been only two years back, but it feels like an eternity ago’ [10].*

As we can see from the example, the author inserts quotes in the text of the news commentary, which allows a more detailed assessment of the main character of the publication. In this regard, both Chinese and English commentaries on current affairs have this feature.

Thus, we come to the conclusion that the texts of Chinese-language news commentaries are characterized by their own special lexical and grammatical structure, the specificity of which lies in the predominance of nouns, proper names, verbs and adverbs, and the low frequency of adjectives. Modal verbs are infrequently used, the author's tone is not euphemistic, and adverbs of degree are often used with a clear stance. The author's attitude is strong, even a little extreme.

The texts of English-language news commentaries are characterized by the predominance of nouns, proper names, adjectives and adverbs and

the low frequency of verbs. The equally frequent use of modal verbs adds a certain degree of certainty to the information offered.

In the vocabulary of Chinese news commentaries, conjunctions and adverbs are often used to express turning points to strengthen the tone and emphasize the author's point of view. In the sentence structure, double objects are often used. In terms of the paragraph structure, single sentences and compound sentences are used together, while compound sentences are used more frequently. As with English news commentaries, in Chinese ones the frequent use of citations is another distinguishing feature of their grammatical structure.

In English news commentaries we see the predominance of complex sentences with one subordinating and compound sentences, as well as the frequent use of quotations in the text of a news commentary, are the distinguishing characteristics of their grammatical structure.

### References

1. Kibrik, A. Text / A. Kibrik // Humanities: Linguistics [Electronic resource]. – 2004. – Mode of access: [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/TEKST.html](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/TEKST.html). – Date of access: 03.02.2010.

2. Suprun, A. E. The lexical structure of the text in its relationship with the grammatical one / A. E. Suprun // *Rusística Española: Scientific journal on the problems of the Russian language and literature*. – 1995. – No. 5. – P. 13–22.

3. Huang, B. *Modern Chinese* / B. Huang, X. Liao. – Beijing: Higher Education Press, 1991. – P. 216–218.

4. *Longman Grammar of Spoken and Written English* / D. Biber [and others]; D. Biber (eds.). – London: Longman Publishing Group, 2005. – 487 p.

5. Reyan, F. Sunak's wealth is not the only problem – it's how he uses his privilege to make others poorer [Electronic resource] / F. Reyan // *The Guardian*. – 2022. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/apr/12/rishi-sunak-wealth-privilege-cost-of-living-crisis-wife>. – Date of access: 12.04.2022.

6. Zhao, Zh. Domestic violence is not a housework, social assistance is indispensable [Electronic resource] / Zh. Zhao // *Guangming Daily*. – 2022. – Mode of access: [https://guan.cha.gmw.cn/2022-04/18/content\\_35668535.htm](https://guan.cha.gmw.cn/2022-04/18/content_35668535.htm). – Date of access: 18.04.2022.

7. Mao, Zh. Talk about how to effectively reflect the text of news commentary / Zh. Mao // *Applied Writing*. – 2019. – P. 25–29.

8. Zhu, Ch. Beware of Suspicious Bigu Training Makes a Comeback Online [Electronic resource] / Ch. Zhu // Guangming Daily. – 2022. – Mode of access: [https://guancha.gmw.cn/2022-04/02/content\\_35632910.htm](https://guancha.gmw.cn/2022-04/02/content_35632910.htm). – Date of access: 02.04.2022.

9. Tutu, R. Is “children’s food” more suitable for children? I’m afraid it’s just a marketing ploy [Electronic resource] / R. Tutu // Guangming Daily. – 2022. – Mode of access: [https://guancha.gmw.cn/2022-04/18/content\\_35668199.htm](https://guancha.gmw.cn/2022-04/18/content_35668199.htm). – Date of access: 18.04.2022.

10. Chakraborty, A. Farewell, Rishi Sunak, parliament’s Icarus who has finally crash-landed [Electronic resource] / A. Chakraborty // The Guardian. – 2022. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/apr/14/rishi-sunak-parliaments-icarus-fraud-furlough-chancellor>. – Date of access: 14.04.2022.

УДК 811.111’373:398.9

*Yao Mengya*

## CLASSIFICATIONS OF ENGLISH IDIOMS

*The article focuses on the problem of classification of English idioms in terms of different parameters: the degree of idiomacity (transparent idioms, semi-transparent idioms, etc.), semantic integrity (figurative idioms, pure idioms, etc.), structural organization (nounal, verbal, independent, etc.), which helps systematize English idioms and show their diversity as well as to state the idea of the dependence of effectiveness of a cross-cultural communication on knowing the idiomatic layer of the language.*

**Keywords:** *the English language, idiom, semantics, noun, verb, sentence.*

## КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

*Статья посвящена проблеме классификации английских фразеологизмов с точки зрения различных параметров: степени прозрачности значения (фразеологические выражения, сочетания и др.), семантической целостности (фразеологизмы с прозрачной семантикой, собственно фразеологизмы и др.), структурной организации*

(субстантивные, вербальные и др.), что помогает систематизировать идиомы и показать их разнообразие, а также констатировать и обосновать идею зависимости эффективности межкультурной коммуникации от владения идиоматическим ярусом языка.

**Ключевые слова:** английский язык, фразеологизм, семантика, существительное, глагол, предложение.

The English language is full of idioms (over 15,000). Native English speakers constantly use idioms, often without realizing that they are doing so. This means that communication with native English speakers can be quite a confusing experience.

An idiom is known to be a set of words characterized by a common and indivisible meaning, i. e. semantic integrity (*hit the book, on the ball, put someone's leg, to be sick as a dog, a bite at the cherry, to have a cat nap, to be a cold fish, to test the waters*, etc.).

Idiomatic expressions form an important part of the English vocabulary and an active tool to conceptualize the social environment and reality around us. It is important to study and systematize structural, semantic and cultural features of English idioms as it can help us understand the outlook of Anglo-Saxons, to optimize a cross-cultural communication with them. Thus, linguists have made a lot of attempts to categorize English idioms [1–3, etc.]. Below, one can see a summary of different classifications of English idioms (on the basis of different criteria).

### ***1. Classifications of English idioms according to their spectrum of idiomacity.***

It is one of the most important classifications of idioms. The main characteristic feature that differentiates between different kinds of idioms is a degree of idiomacity that an idiomatic expression carries.

This criterion helps classify all the English idioms into the following groups:

– ***transparent idioms***: they are those idiomatic strings which are easy to comprehend and translate, and their meaning can be inferred from the significance of their constituents (one-to-one semantic relations between the idiom constituents and components of the idiom's meaning): e.g. *to fight a losing battle, back and forth, to see the light*, etc.;

– ***semi-transparent idioms***: semi-transparent idioms are idiomatic expressions which usually carry a metaphorical sense and their constituents that have a small role in comprehending the overall meaning of the expression: e.g. *to break the ice* 'to reveal the tension';

– **semi-opaque idioms**: this group of idioms refers to those idiomatic expressions in which the figurative sense is not related to that of the constituent words of the expression: e.g. *to pass the buck* ‘to pass responsibility’, *to know the rope* ‘to know how a particular job should be done’;

– **opaque idioms**: these idioms are the most difficult type of idiomatic expressions because the relations between constituents of the idiom and its meaning may be opaque and the senses of individual words can constrain both interpretation and use (e.g.: *to burn one’s boat* ‘to make retreat impossible’).

It is generally claimed that an idiom is a particular lexical collocation or phrasal lexeme, peculiar to a language. In a narrow sense, an idiom is restricted to fixed and semantically opaque or metaphorically lexical units. But in a broader sense, idioms denote many kinds of multiword expressions.

## **2. Semantic classification of English idioms.**

Semantic classification in the field of categorization of idioms refers to the degree of non-compositionality of the idiomatic expressions. This classification is very close to the previous one but includes only three types of idioms.

Idioms are frequently perceived as non-compositional expressions. According to the level of compositionality idioms can be classified into:

- figurative idioms,
- semi-idioms groups,
- pure idioms.

Let’s consider each of the type in detail.

**Figurative idioms** are non-compositional idioms with a clear figurative meaning as a whole (transparent metaphors); for example, the underlying sense of futility in the phrase *to carry coals to Newcastle* is comprehensible by placing the action in a literal context.

A few other relevant examples for this type of idiomatic expressions are as follows: *to add fuel to the fire*, *break the ice*, *fill the sink*, etc.

**Semi-idioms** usually comprise of at least one literal and one figurative component, which gives them an overall partially compositional meaning (semi-transparent metaphors); a translator/interpreter needs some theoretical knowledge in order to understand their signification: e.g. *bumper to bumper*, *to skate on thin ice*.

**Pure idioms.** This type of idioms cannot be translated or interpreted compositionally. A relevant example of a pure idiom is *to kick the bucket* as it is an opaque expression. The combination of these characteristics

places pure idioms at the top of the scale of idiomaticity. Another signified example: *over the moon*, *in a nutshell*, etc.

### **3. Classification of idioms according to the grammatical functions.**

According to their grammatical or syntactic function in the text, idiomatic expressions can be divided into:

- nominal idioms,
- verbal idioms,
- adjectival idioms,
- adverbial idioms,
- sentence idioms.

Let's focus on each of the types.

**Nominal idiomatic expressions** are those idioms that perform the function of the noun in the sentence. The most typical grammatical patterns of this group are as follows:

- a) noun + conj. + noun: *chapter and verse*;
- b) adjective + noun: *a small fortune*; *funny bone*; *grey matter*;
- c) noun + noun: *shell game*;
- d) noun + prep. + noun: *castle in the air*.

**Verbal idioms** are the most frequent ones. They include nine types:

- 1) V + N: *to mark time*; *to take place*; *to break the news*;
- 2) V + prep.: *to look on*; *to water down*; *to show up (to appear)*;
- 3) V + prep. + N: *to read between the lines*; *to fish for information*;
- 4) V + N + prep.: *to cast an eye over*;
- 5) V + pronoun + Past Part.: *to keep someone posted*;
- 6) V + pronoun + prep. + N: *to put someone in the picture*;
- 7) V + adj. + N: *to have a good press*;
- 8) V + adv + N: *to spread like wildfire*;
- 9) V + N: *to ring a bell*; *to hit the headlines*.

**Adjectival idioms** are those groups of idioms that perform adjectival function in a sentence. They usually contain one or more adjectives. The adjectives appear mostly with another element, a noun or a verb, which makes then a nominal or verbal phrase. The most important feature of adjectival idioms is related to the adjectival pairs of words, which are usually connected by alliteration such as in *safe and sound* 'safe', *spick and span* 'very tidy', *through thick and thin* 'always, whenever', *in good or bad* (here it is a figure of speech called an oxymoron – a combination of two contradictory terms, at the same time, but this is not a rule, e.g.: **high and low** 'desperately').

**Adverbial idiomatic expressions** are those groups of idioms that function as adverbs in the sentence. Most of English idioms in this group follow the pattern “prep. + noun” (with or without an article): e.g. in *the doghouse* ‘in disfavor’.

**Sentence (clause) idioms.**

Sentence idioms have a full (primary) predication. The most common sentence idioms include the following examples: *don't look a gift horse in the mouth*, *don't judge a book by its cover*, *what's one's man's meat in another man's poison*, etc.

Recognizing, understanding, learning, and, above all, translating idioms can also be influenced by different variants and new formats they might appear in.

Idioms are the essence of the language and the accumulation of the human civilization, a means to beautify our speech. By analyzing the characteristics of English idioms, we can provide some reference for the translation of English idioms. When translating English idioms, we should not only pursue equivalence in a traditional syntactic sense, but also accurately understand the meaning of utterances expressed in specific contexts. Idiom translation is not an easy task. It requires to read and accumulate a lot, master different cultural background knowledge as much as possible.

**References**

1. Makkai, A. *Idiom Structure in English* / A. Makkai. – The Hague, 2002. – 234 p.
2. Morawski, S. *The Basic Function of Quotation* / S. Morawski // *Sign, Language, Culture*. – The Hague, Paris, 2010. – 167 p.
3. Weinreich, U. *Problems in the Analysis of Idioms : Substance and Structure of Language* / U. Weinreich. – University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 2004. – 212 p.

# СОДЕРЖАНИЕ

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Базулько Е. М., Куприянчик Т. В.</i> Система оценки знаний студентов факультетов иностранных языков.....	3
<i>Богатикова Л. И.</i> Приемы развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка.....	9
<i>Гаврилова Д. А., Литвинова Л. А.</i> Основные приемы работы с видеоматериалами на уроках английского языка.....	16
<i>Гуд В. Г., Вильковская Е. В.</i> Роль веб-квестов в обучении иностранному языку.....	21
<i>Дегтярева О. А., Швайликова О. Е.</i> Организация дистанционной работы по иностранному языку.....	27
<i>Дударь Е. В., Шеремет О. И.</i> Zoom как эффективный инструмент организации учебного процесса по иностранному языку.....	33
<i>Коноплёва А. А.</i> Культура страны изучаемого языка как неотъемлемая часть формирования навыков иноязычной коммуникативной компетенции в высшем учебном заведении.....	40
<i>Куприянчик Т. В.</i> Особенности реализации социокультурного подхода к обучению иностранному языку.....	45
<i>Литвинова Л. А., Гаврилова Д. А.</i> Возможности использования видеоматериалов на уроках английского языка.....	50
<i>Матвеева М. С., Тараканова А. М.</i> Виды дистанционных лекций и методические аспекты их проведения на факультете иностранных языков.....	55
<i>Мохорева О. С.</i> Варианты организации кружковой работы по иностранному языку.....	62
<i>Нарчук А. П.</i> Особенности организации самостоятельной работы по истории немецкого языка в вузе.....	66
<i>Поборцева Е. В., Чалова О. Н.</i> Коммуникативный подход к обучению грамматике на занятиях по иностранному языку.....	71
<i>Селедцова Т. Б., Облаушко Д. Ю.</i> Трудности в обучении профессионально ориентированному аудированию.....	76
<i>Чалова О. Н.</i> Интенсивность как ключевой фактор успешного изучения иностранного языка.....	81

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Карebo O. H.</i> Дискурсивность как условие актуализации публицистического стиля.....	86
<i>Колоцей С. Н.</i> Грамматические средства французских паремийных структур.....	90
<i>Куприянчик Т. В., Чалова O. H.</i> Английский язык как средство международного общения.....	96
<i>Литвинова Л. А.</i> Структурно-прагматические модели организации мошеннического дискурса.....	101
<i>Насон Н. В.</i> Творчество Элис Уокер в контексте афроамериканской литературы.....	107
<i>Сажина Е. В.</i> Жанрообразующие признаки проблемной статьи (на материале белорусской и британской прессы).....	112
<i>Севдалева А. С.</i> Категории лекционного дискурса формата TED-talk.....	123
<i>Селедцова Т. Б.</i> Эволюция языка в эпоху социальных медиа.....	130
<i>Собко А. В.</i> Особенности языковой репрезентации персонажей в русскоязычном кино.....	134
<i>Чалова O. H.</i> Основные типологические различия между английским и русским языками.....	139
<i>Швайликова O. E.</i> Научный дискурс в неовикторианском романе С. Фолкса «Человеческие следы».....	144
<i>Niu Wenjuan</i> The Lexico-Grammatical Structure of News Commentary Texts (on the Material of the Chinese and British Press).....	151
<i>Yao Mengya</i> Classification of English Idioms.....	161

Научное издание

**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сборник научных статей

Основан в 2009 году

Выпуск 11

Подписано в печать 18.10.2022. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 9,77  
Уч.-изд. л. 10,68. Тираж 10 экз. Заказ 495.

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования

«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.  
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.  
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.