

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ,
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Гомель
2025

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ,
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Сборник научных статей

Научное электронное издание

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2025

ISBN 978-985-32-0138-3

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», 2025

Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков [Электронный ресурс] : сборник научных статей / Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол. : Н. А. Сивакова (гл. ред.) [и др.]. – Электрон. текст. данные (1,79 МБ). – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2025. – Системные требования: IE от 11 версии и выше или любой актуальный браузер, скорость доступа от 56 кбит. – Режим доступа: <http://conference.gsu.by>. – Заглавие с экрана.

В сборник вошли статьи, посвященные актуальным проблемам современной лингвистики, вопросам межкультурной коммуникации и различным аспектам методики преподавания иностранных языков.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам, которые интересуются вопросами лингвистических и межкультурных исследований, новейшими методами и технологиями перевода и обучения иностранным языкам.

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

Редакционная коллегия:

Н. А. Сивакова (главный редактор),
Е. А. Чернякова (ответственный секретарь),
Л. И. Богатикова, В. В. Аверьянова

Рецензенты:

кандидат филологических наук О. Н. Чалова,
кандидат филологических наук Е. Л. Батурина

ГГУ имени Ф. Скорины
246028, Гомель, ул. Советская, 104
Тел.: 50-49-03, 51-00-57
<http://www.gsu.by>

УДК 811'42'27:398.92(=112.2):398.92(=161.1)

Е. Г. Богданович

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ
С КОЛОРАТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ
В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

В данной статье проводится сопоставительный анализ устойчивых сравнений с колоративным компонентом в немецком и русском языках. Цель исследования – выявить и систематизировать лингвокультурные особенности данных фразеологических единиц, определяемые спецификой языковой картины мира каждого из народов. Методологическую основу составили методы сплошной выборки, компонентного и контекстуального анализа, а также прием лингвокультурологической интерпретации.

Ключевые слова: устойчивое сравнение, колоратив, лингвокультура, языковая картина мира.

Фразеологический фонд языка, будучи неотъемлемой частью языковой картины мира, служит богатейшим источником для реконструкции культурно-национального мировидения его носителей. Среди многообразия фразеологических единиц особый интерес представляют устойчивые сравнения, которые, обладая яркой образностью, аккумулируют в себе исторический опыт, традиции, обычаи и ценностные ориентиры лингвокультурного сообщества. Особую группу устойчивых сравнений образуют сравнения с колоративным компонентом, поскольку цвет, как один из фундаментальных элементов восприятия действительности, наделен глубоким символическим потенциалом, варьирующимся от культуры к культуре.

Актуальность данного исследования обусловлена возрастающим интересом современной лингвистики к проблемам взаимодействия языка и культуры, а также необходимостью углубленного изучения национально-культурной специфики фразеологических систем в целях оптимизации межкультурного диалога. Целью статьи является выявление и систематизация лингвокультурных особенностей устойчивых сравнений, включающих в свою структуру колоративы, в немецком и русском языках.

В своей работе мы рассматриваем фразеологизм как устойчивое сочетание слов с полностью или частично переосмысленным значением [1, с. 13].

Существует несколько определений понятия устойчивое сравнение. Приведем некоторые из них.

По мнению В. М. Мокиенко «Устойчивое сравнение – это «образное уподобление, построенное по модели «как + существительное в именительном падеже» (реже – в других падежах) и выступающее в роли синтаксического компонента – обстоятельства, определения или сказуемого. <...> Его устойчивость проявляется в постоянстве состава и порядка компонентов, в воспроизводимости в готовом виде и в образной стереотипности для native speakers». Устойчивое сравнение определяется как структура, построенная по модели «имя + глагол / прилагательное / наречие в сравнительной степени + как + имя», обладающая устойчивостью, воспроизводимостью и образностью [2, с. 67].

А. И. Федоров определяет устойчивое сравнение как «устоявшееся в языке образное выражение, имеющее характер уподобления и служащее для яркой характеристика какого-л. явления. От фразеологизма оно отличается своей синтаксической неразложимостью, всегда сохраняя структуру сравнения» [3, с. 9].

Н. Ф. Алефrienко считает, что устойчивое сравнение – это «фразеологизированная структура с компаративной семантикой, обладающая целостным образно-экспрессивным значением, которое не выводится из суммы значений её компонентов и является достоянием языковой традиции» [4, с. 134].

Обратившись к словарю немецкой идиоматики Duden, мы находим следующее определение: „Ständiger Vergleich (feste Vergleiche) – это «sprachliche Formeln, die ein typisches, allgemein bekanntes Bild verwenden, um eine Eigenschaft oder ein Geschehen besonders anschaulich zu machen. Sie sind fest geprägt und werden als Ganzes reproduziert» («Устойчивое сравнение (устойчивые сравнения) – это языковые формулы, которые используют типичный, общеизвестный образ для особенно наглядной характеристики свойства или события. Они являются устойчивыми штампами и воспроизводятся как целое») [5, с. 22].

Колоративная лексика трактуется не просто как обозначение физического свойства, а как сложный лингвокультурный концепт, структура которого включает ценностный, образный и понятийный компоненты [6, с. 88].

Символика цвета исторически обусловлена и формируется под влиянием мифологии, религии, фольклора и художественной литературы.

Проведенный анализ позволил выявить не только универсалии, но и глубоко национально-обусловленные различия в корпусе исследуемых устойчивых сравнений, которые можно типологизировать следующим образом.

В ходе анализа устойчивых сравнений были выявлены универсальные тенденции, присутствующие обоим языкам. К общим чертам можно отнести высокую частотность использования базовых цветов: *белый, черный, красный* в русском и *weiß, schwarz, rot* – в немецком языке. Эти колоративы часто связаны с архетипическими, общечеловеческими представлениями: *белый как снег / weiß wie Schnee* (символ чистоты, невинности), *черный как ночь / schwarz wie die Nacht* (символ зла, неизвестности), *красный как рак / rot wie ein Krebs* (символ стыда, волнения). Подобное сходство объясняется общностью физиологического восприятия и фундаментальных основ человеческого поведения.

В проанализированных примерах была обнаружена и национально-культурная специфика. Несмотря на универсалии, национальная специфика проявляется наиболее ярко и затрагивает несколько аспектов. В эталонах сравнения обоих языков присутствует своя специфика. Зачастую одинаковый цвет передается через сравнение с разными объектами, характерными для соответствующей культуры и природной среды.

Образ белого как снег универсален, он присутствует и в немецкой культуре *weiss wie Schnee*, но в русской традиции, в силу климатических особенностей, он гипертрофирован и имеет больше вариаций: *белый как снег, белоснежный*.

В русской лингвокультуре белый цвет был эталоном белизны, чистоты, ценности: например, *белый как полотно*, *белый как лебедь* [3, с. 45], а также символизировал сильный испуг, болезненность, как в примере *белый как смерть*. В немецком языке эталоны, связанные с белым чаще бытовые и технологичные: *weiß wie ein frisch gedecktes Bettlaken* («белый как свежестеленная простыня»), *weiß wie Porzellan* («белый как фарфор») [5, с. 812]. В немецком языке мы находим следующие примеры: *weiß wie die Wand* («белый как стена»), где белый цвет был традиционным цветом стен домов в Германии и являлся эталоном в архитектуре, *weiß wie Kalk* («белый как известь»).

Приведенные примеры отражают разную ориентацию сознания в двух лингвокультурах: на природно-поэтическое в русской и на рационально-бытовое в немецкой.

Универсальность *зеленого* проявляется в устойчивых сравнениях в русском и *grün wie eine Unke* («зеленый как жаба») [7, с. 345] в немецком языках.

Красный цвет – распространенный и любимый цвет у русского народа: *красный как маков цвет* (фольклорный, поэтический образ), устойчивое сравнение *красный как помидор* присутствует также и в немецком языке *rot wie eine Tomate* («красный как помидор»). *Красный*

как *рак* является общим для обоих языков, в немецком *rot wie ein Krebs*, что указывает на общность наблюдений за природой. Но нам встретился и специфический эталон, связанный с разжиганием огня в немецком языке *rot wie Zunder* («красный как трут»).

Устойчивые сравнения с колоративным компонентом *синий* в русском языке представлены такими примерами, как *синий как сапфир* (драгоценность), *синюшный как баклажан* (разг., просторечие). В немецкой культуре прослеживается связь с флорой, например, *blau wie ein Veilchen* («синий как фиалка»). Уникальным для немецкого языка является огромный пласт устойчивых сравнений с компонентом *blau*, связанных с состоянием опьянения: *blau sein* («быть синим» = быть пьяным). Это породило сравнения, отсутствующие в русском: *blau wie ein Nilpferd* («синий как бегемот»).

Желтый как компонент устойчивых сравнений в русском и немецком имеет общее употребление: *желтый как лимон*, *gelb wie eine Zitrone* («желтый как цитрон /лимон»), но есть и специфика в употреблении *желтого* в устойчивых сравнениях: *желтый как курица* (просторечное, с негативной коннотацией). В немецком языке *gelb wie Safran* («желтый как шафран» означает связь с дорогой пряностью).

Некоторые цвета в одной лингвокультуре имеют развитую систему устойчивых сравнений, в другой – практически отсутствуют.

Колоратив *braun* в немецком языке является эталоном здорового загара: *braun gebrannt sein wie eine Haselnuss* («быть загорелым, как лесной орех») [7, с. 112]. В русском языке устойчивые сравнения с компонентом *коричневый* единичны и не несут столь позитивной коннотации (*коричневый как жук-навозник*), что сигнализирует о различном восприятии данного колоратива.

Колоративы в двух языках отличаются своей частотностью и продуктивностью. Некоторые цвета являются более продуктивными в одной лингвокультуре по сравнению с другой. Как уже отмечалось, немецкий язык демонстрирует необычайную продуктивность колоратива *blau* в переносных, часто негативных значениях (пьянство, синяки, усталость: *blau sein*, *ein blaues Auge*, *blau machen*). В русском языке подобная концентрация значений на одном цвете отсутствует.

Колоративы имеют культурно-историческую обусловленность. Ряд устойчивых сравнений напрямую отражает исторические и культурные реалии. Например, русское сравнение *белый как лунь* (о седине) восходит к народным представлениям о птице луне (вероятно, филине), имеющей светлое оперение. *Желтый как верблюжий волос* отражает знакомство с животным степной и пустынной зоны [3, с. 189]. Появление универсального сравнения *rot wie Ziegelstein* («красный как кирпич») [5, с. 449] обусловлено распространенностью в Германии кирпичной архитектуры.

Немецкое *weiß wie eine Kalkwand* напрямую связано со строительными материалами, распространенными в Германии.

Сравнение *красный как кровь*, *rot wie Blut* является универсальным, но его культурные коннотации могут различаться. В русской культуре, через призму истории XX века, красный цвет приобрел мощную идеологическую нагрузку («красное знамя», «красная армия»), что, однако, почти не отразилось на системе устойчивых сравнений, оставшейся ближе к бытовому и природному фонду.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что устойчивые сравнения с колоративным компонентом представляют собой концентрированное выражение национального сознания и культурного опыта. Сопоставительный анализ немецких и русских устойчивых сравнений выявил как универсальные, так и национально-специфические черты.

К общим чертам относится использование архетипических цветообозначений (*белый, черный, красный*) и некоторых общих эталонов (*снег, кровь, ночь*), что объясняется общностью человеческого восприятия и базовых физиологических реакций.

Национальная специфика в обоих языках проявляется более ярко и многогранно: эталоны часто отражают особенности быта, природы и материальной культуры (рус. *полотно*, нем. *Kalkwand*; рус. *маков цвет*, нем. *Zunder*).

В степени продуктивности определенных цветов: доминирование немецких устойчивых сравнений с компонентом *blau* в значении опьянения и отсутствие прямой аналогии в русском.

В культурных коннотациях: даже общие эталоны могут иметь разную культурную историю и дополнительные смысловые оттенки.

Таким образом, корпус колоративных устойчивых сравнений служит эффективным инструментом для диагностики и описания лингвокультурных особенностей. Полученные данные имеют практическую ценность для межкультурной коммуникации, перевода, а также для преподавания немецкого и русского языков как иностранных, поскольку позволяют предвидеть и объяснять возможные ошибки, вызванные различиями в языковых картинах мира.

Список использованной литературы

1. Телия, В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
2. Мокиенко, В. М. Образы русской речи: Историко-этимологические очерки фразеологии / В. М. Мокиенко. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. – 280 с.
3. Фёдоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц / А. И. Фёдоров. – М.: Астрель: АСТ, 2008. – 878 с.
4. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология и паремиология: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семененко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 371 с.
5. Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik / Herausgegeben von Dudenredaktion. – 5., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. – Berlin: Dudenverlag, 2020. – 928 S.
6. Бахилина, Н. Б. История цветообозначений в русском языке / Н. Б. Бахилина. – М.: Наука, 1975. – 288 с.
7. Küpper, H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache / H. Küpper. – 8. Auflage. – Stuttgart: Klett, 1997. – 976 S.

УДК 811'42:82.09

К. Н. Ветошкина

КОНЦЕНТРИЧЕСКАЯ СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННАЯ СХЕМА С НЕГАТИВНЫМ ФИНАЛОМ

В данной научно-исследовательской статье рассматриваются возможности применения концентрической сюжетно-композиционной схемы с негативным финалом, используемой в русскоязычных текстах самостоятельного жанра сторителлинга для освещения социально значимых тем. На примере проекта «Беларусь помнит» иллюстрируются ключевые особенности применения данной схемы с целью увековечивания исторической народной памяти о событиях ВОВ и ее героях.

Ключевые слова: сторителлинг, медиадискурс, сюжетно-композиционная схема, целевая аудитория, интернет-издание, сюжет, структура, медийный жанр, принцип.

В современных отечественных интернет-изданиях частотно можно встретить тематические циклы, состоящие из ряда относительно самостоятельных субсерий или историй, отражающих одну идею, передающуюся с помощью различных информационно-коммуникационных технологий. Медийная история, основывающаяся на принципах самостоятельного жанра сторителлинга, предусматривает глубокое погружение в текст, напряженное ожидание сюжетной развязки повествования, в которой оказались главные персонажи истории. Соответственно, сторителлинговая коммуникация базируется не только на последовательном описании истории сквозь призму личностного, авторского восприятия, но и эмоциональном отклике адресата (читателя / слушателя / зрителя).

В медиасфере сторителлинг достаточно распространенное явление. В частности, принципы медийного дискурса осуществляются при изложении социально значимых историй, изначально обладающих особой актуальностью и весомостью для разной целевой аудитории, либо каких-то частных эпизодов, которые изначально отодвигаются на задний план недавними событиями, но по мере развития сюжетной линии дополняются новыми подробностями.

Сторителлинг как самостоятельный жанр медийного дискурса характеризуется рядом критериев. Наряду со структурным критерием в качестве одного из главных жанрообразующих параметров сторителлинга в медийном дискурсе выступает коммуникативная целевая установка, которая заключается в формировании манипулятивной составляющей и желаемого эффекта воздействия на целевую аудиторию [1, с. 121]. Для белорусских интернет-изданий характерна коммуникативная целевая установка, выполняющая просветительскую функцию для освещения социально значимых для Беларуси тем. Структурный критерий является главным жанрообразующим признаком сторителлинга в медийном дискурсе и выражается в следовании логичной структуре и наличии сюжета. Сторителлинг как один из продуктивных жанров медийного дискурса обладает свойственными только ему определенными сюжетно-композиционными схемами.

Опираясь на проведенный анализ 100 русскоязычных текстов жанра сторителлинга из белорусского интернет-издания «СБ. Беларусь сегодня», можно прийти к выводу, что для исследуемого жанра характерно использование **концентрической сюжетно-композиционной схемы с негативным финалом**, которая разворачивается по принципу *ПТРНМ*, где *П* – проблема (задача), требующая разрешения; *Т* – трудности (препятствия), которые возникают в ходе возникшей проблемы; *Р* – решение или разгадка проблемы; *Н* – негативный финал – исход событий или завершение истории, приносящий горе, разочарование или утрату; *М* – мораль истории, представляющей собой нравственный опыт или вывод [2, с. 104]. Построенные по такому сюжету повествования имеют наиболее высокий потенциал воздействия на целевую аудиторию из-за ее специфического восприятия проигрышных ситуаций в качестве более ценного опыта, нежели в случае позитивного финала. Описываемая сюжетно-композиционная схема упомянутого самостоятельного жанра составляет 25 % по степени встречаемости среди сплошной выборки русскоязычных текстов.

Для белорусских интернет-изданий свойственно создание целых сторителлинговых проектов, освещающих одну из самых актуальных социальных тем, как увековечивание исторической народной памяти о событиях ВОВ (25 % по степени распространенности из сплошной выборки текстов). На основе сторителлингового проекта «Беларусь помнит» иллюстрируются детские воспоминания очевидцев и их членов семьи, повествующих о трагических событиях прошлого.

Примером использования концентрической сюжетно-композиционной схемы с негативным финалом может служить сторителлинг «Его звали Василь Мудрый, боец Семенов, товарищ Ковалев, камаrado Пабло... Мы же его знаем как Василия Коржа» из белорусского интернет-издания «СБ. Беларусь сегодня», в котором повествование строится по соответствующему данной схеме принципу:

– иллюстрируется проблема необходимости сохранения памяти о выдающихся подвигах героев ВОВ: *Улицы – немые свидетели и хранители истории. Каждая из них несет неизгладимую печать эпохи. Но много ли мы знаем о людях, чьими именами названы наши переулки, улицы, проспекты? Согласитесь, далеко не все, что обязаны знать и передавать из поколения в поколение. А ведь за обыденной уличной вывеской – героические судьбы людей, положивших свои жизни на алтарь Отечества* [3];

– излагаются трудности сохранения достоверных данных о героях Великой Отечественной войны: *Было бы замечательно, – говорила тогда внучка героя, – чтобы фильм не только нашли, но и восстановили. Я самостоятельно пыталась выяснить, почему эту полезную кинокартину спрятали подальше от глаз людских, и мне объяснили, что пленка «Свема», на которой он был выпущен, была бракованной и копия фильма находится в плачевном состоянии* [3];

– предлагается решение проблемы посредством восстановленного архивного видео про Василия Коржа: *К счастью, жизнь знаки препинания в подзаголовке расставила правильно. После выхода 21 сентября 2021 года материала в печать я связался с Андреем Гончаром, директором Белорусского государственного архива кинофотофонодокументов (БГАКФФД). Опуская подробности, сразу скажем, что фильм находился именно в этой организации и без промедления был передан на «Беларусьфильм». Как сообщил «СБ» главный инженер киностудии Андрей Кифарюк, той же осенью 2021 года с помощью оборудования производственного комплекса «Кинопост» на базе киностудии «Беларусьфильм» картину восстановили. Сегодня ее периодически показывают зрителям в кинотеатрах Беларуси. Например, в июне прошлого года состоялся открытый показ «Третьего не дано» в пинском кинотеатре «Победа». Кроме того, любой желающий может найти фильм на видеохостинге YouTube» [3];*

– размещается минорный финал о смерти Василия Коржа: *Сердце Героя Советского Союза остановилось 5 мая 1967 года. Ему было всего 68* [3];

– мораль истории с нравственным выводом для потомков о сохранении памятного наследия о великих героях ВОВ на примере Василия Коржа: *Сегодня минская улица Коржа представляет собой череду незамысловатых пятиэтажек, возведенных здесь в середине — конце 1950-х. Кроме столицы именем легендарного партизана названы улицы в Пинске, Солигорске, Давид-Городке, Лунинце, Столине, площадь в Микашевичах. И, согласитесь, Василий Захарович достоин того, чтобы люди знали не только, где находится улица его имени, но и что он сделал для Отечества* [3].

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать вывод, что среди сюжетно-композиционных схем сторителлинга для белорусских интернет-изданий одной из часто встречаемых (25 %) среди русскоязычных текстов сторителлинга оказалась концентрическая сюжетно-композиционная схема с негативным финалом. Это может свидетельствовать об интересе целевой аудитории к историям, построенным в виде мономифа, где на примере главного героя можно отследить определенные шаги для решения актуальной социально значимой проблемы в виде его ошибок или сюжетных ходов, которые оставляют после себя почву для размышлений из-за трагичности минорного финала, который запоминается сильнее из-за высокого эмоционального воздействия на целевую аудиторию.

Список использованной литературы

1. Ветошкина, К.Н. Основные жанровые критерии сторителлинга в медийном дискурсе (на материале белорусской и британской прессы) / К.Н. Ветошкина // Международный научный журнал Инновационная наука. — № 12-1 / 2023. — 2023. — С. 121–123.
2. Ветошкина, К. Н. Ключевые сюжетно-композиционные схемы сторителлинга в медийном дискурсе (на материале белорусской и британской прессы) / К. Н. Ветошкина // Научный электронный журнал Новая наука: проблемы и перспективы. — 2024. — № 11. — С. 103–107.
3. Усачев, О. Его звали Василь Мудрый, боец Семенов, товарищ Ковалев, камарадо Пабло... Мы же его знаем как Василия Коржа / О. Усачев // Издательский дом «Беларусь сегодня». — Режим доступа: <https://www.sb.by/articles>. — Дата доступа: 09.09.2025.

УДК 811.161.1'42:27-23

Т. П. Ключенович, А. А. Голиусова

СТРУКТУРА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АВТОРСКИХ РЕМАРОК В БИБЛЕЙСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматриваются структурные и функциональные особенности авторских ремарок в библейском дискурсе на материале англоязычной версии Евангелия от Иоанна

в современном переводе. Ремарки анализируются с точки зрения их структурной и функциональной специфики как значимый элемент, формирующий контекст и усиливающий восприятие чужой речи. В результате проведенного исследования выделено 4 структурных типа ремарок с установлением их частотности и выявлением общих и специфических функций.

Ключевые слова: чужая речь, авторская ремарка, реплика персонажа, структурно-функциональная специфика.

Феномен чужой речи играет важную роль в установлении контакта между автором и читателем, передаче интонации, эмоций и контекста. Такие лингвисты, как Л. В. Щерба, В. В. Виноградов, А. М. Пешковский определяют чужую речь как особую коммуникативную единицу. Г. М. Чумаков выделил отдельный раздел синтаксиса – репрезентологию, рассматривая чужую речь как систему для передачи мыслей, чувств и действий [1, с. 45], где центральным является принцип бинарности: чужая речь состоит из реплики (слова персонажа) и ремарки (авторский комментарий, раскрывающий контекст, эмоции, характеристики) [2].

Конструкции с чужой речью выполняют целый ряд функций, таких как:

- 1) характеризующая (раскрытие индивидуальности и характера героя);
- 2) метаязыковая (использование специфической лексики, диалектов и фразеологии);
- 3) метаголосовая (информация о голосе и голосовых особенностях говорящего);
- 4) эмоционально-жестовая (аспекты, которые помогают передать глубину чувств и настроение персонажей);

5) обстоятельственно-уточняющая (данные о действиях, участниках разговора, а также таких параметрах коммуникативной ситуации, как место, время, цели общения, причины определенного поведения говорящих) [3].

Авторская ремарка играет ведущую роль в составе конструкций с чужой речью. А. С. Комаров отмечает, что «конструкции с чужой речью участвуют в передаче <...> информации о самом речевом действии, особенностях речи и голоса квазиговорящего, а также о сопряженных с ними эмоциях, жестах, мимике и неречевых действиях» [4, с. 92].

Авторские ремарки могут включать разные части речи. Существительные помогают обозначить персонажей, эмоции, действия [2]. Прилагательные позволяют подробнее описать и охарактеризовать субъекты и объекты, обозначенные существительными. При этом выделяют нейтральные и эмоционально окрашенные прилагательные [5]. Глаголы в составе авторской ремарки играют исключительно важную роль и передают динамику общения. Наречия используются в качестве обстоятельственных конкретизаторов, указывая на манеру говорения, а также для описания других параметров коммуникативной ситуации. Местоимения употребляются для замещения имен и помогают избежать тавтологии.

Таким образом, авторские ремарки представляют собой важный лингвистический феномен, позволяющий глубже понять структуру текста и авторскую интенцию.

В ходе проведенного исследования в Библийском Писании были обнаружены различные структурные разновидности авторских ремарок в составе конструкций с чужой речью. В общей сложности проанализировано 327 конструкций в англоязычной версии Евангелия от Иоанна. Полученные данные позволили выделить 4 структурных типа авторских ремарок: постпозитивная, препозитивная, интерпозитивная и чередующаяся ремарка. Каждый из выделенных типов представляет собой определенный позиционно-комбинаторный вариант ремарки в составе бинарной конструкции с чужой речью.

Частотность употребления ремарок выделенных типов отражена в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Частотность употребления ремарок различных структурных типов

Тип авторской ремарки	Количество	В процентах
1	2	3
Постпозитивная	56	17 %
Препозитивная	224	69 %

Окончание таблицы 1

1	2	3
Интерпозитивная	40	12 %
Чередующаяся	7	2 %

Согласно полученным результатам, наиболее частотным структурным типом является препозитивная ремарка (69 %), что свидетельствует о ее ключевой роли в тексте. На втором и третьем месте по частотности находятся постпозитивная и интерпозитивная ремарки – 17 % и 12 % соответственно. Чередующаяся ремарка встречается реже всего – в 2 % случаев.

Далее рассмотрим каждый из выявленных типов авторской ремарки на текстовых примерах.



Рисунок 1 – Соотношение ремарок различных структурных типов

Постпозитивная ремарка (17 %) располагается после реплики персонажа. Она служит комментарием автора к сказанному, позволяет понять эмоциональное настроение персонажей, их мотивы и действия. Таким образом, расположение постпозитивной ремарки в составе конструкции с чужой речью следующее:

Реплика говорящего + авторская ремарка

“Mary!” Jesus said.

“Nazareth!”, exclaimed Nathanael.

Препозитивная ремарка (69 %) размещается перед репликой персонажа и представляет собой самый частотный тип. Их превалирование подчеркивает ведущую роль препозитивных ремарок, которые задают контекст высказывания и часто несут дополнительные смысловые акценты.

Авторская ремарка + реплика говорящего

Например,

Jesus told him, “Go back home. Your son will live!”

Now Jesus was deeply troubled, and he exclaimed, “One of you will betray me!”

Превалирование данного структурного типа в тексте Евангелия может объясняться необходимостью привлечь внимание читателя к первоначальному автору высказывания. Так, в представленных выше ремарках исходным говорящим является сам Иисус.

Интерпозитивная ремарка (12 %) располагается внутри конструкции с чужой речью, между репликами. Такой тип ремарки может служить своеобразной «паузой» в диалоге, чтобы подготовить читателя к важному моменту. Структура интерпозитивной ремарки следующая:

Примеры:

“Don’t cling to me,” Jesus said, “for I haven’t yet ascended to the Father.”

“No,” Peter protested, “you will never wash my feet!”

Реплика говорящего + авторская ремарка + реплика говорящего

Чередующаяся ремарка (2 %) – наиболее редкий и структурно сложный из проанализированных нами типов ремарок. В данном случае авторские ремарки зачастую чередуются с репликами различных персонажей, подчёркивая конфликт точек зрения.

Some said, “He’s a prophet,” others said, “He can’t be!”

Some argued, “He’s a good man,” but others said, “He deceives the people.”

Как показало проведенное исследование, феномен чужой речи играет важнейшую роль в построении библейского текста. Он не только связывает автора с читателем, но и передает эмоции, интонации и действия персонажей. В ходе анализа была также установлена специфика функционирования выявленных типов авторских ремарок.

1. Идентификация говорящего. Ремарка указывает на исходного говорящего, того, кто произнес реплику:

“Bring some of the fish you’ve just caught,” Jesus said.

“Now gather the leftovers,” Jesus told the disciples.

2. Акцент на диалоге и участии нескольких субъектов. Ремарка может обращать внимание на тот факт, что реплика является ответом на другую реплику или частью диалога.

Пример:

“Our father is Abraham!” they declared.

“No,” Jesus replied, “for if you were really the children of Abraham, you would follow his example.”

3. Подчеркивание эмоционального состояния. Ремарка может иметь своей целью представление чувств и настроения говорящего (возмущение, радость, мольба, протест, насмешка).

Например:

“Nazareth!”, exclaimed Nathanael.

“Lord, please come now before my little boy dies,” the official pleaded.

“Away with him,” they yelled.

4. Описание физических действий. Это действия, сопутствующие говорению, которые сопровождают или предваряют реплику исходного говорящего и способствуют более полному описанию коммуникативной ситуации.

“Hail! King of the Jews!” they mocked, as they slapped him across the face.

Turning to Philip, he asked: “Philip, where can we buy bread to feed all these people?”

Then Jesus stood up again and said to her, “Where are your accusers? Didn’t even one of them condemn you?”

В ходе исследования в том числе были также обнаружены специфические функции, которые свойственны лишь отдельным типам авторских ремарок.

5. Создание «паузы» или подготовка к важной реплике. Данная функция свойственна только для интерпозитивной ремарки.

Пример:

“Don’t cling to me,” Jesus said, “for I haven’t yet ascended to the Father...”

6. Добавление описания личности говорящего или адресата (особенно характерна для препозитивных ремарок).

Пример:

They said to the man who was cured, “You can’t walk on the Sabbath!”

7. Подчеркивание конфликта или разных точек зрения (присуща чередующимся ремаркам).

Пример:

Some said, "He's a wonderful man," while others said, "He's nothing but a fraud."

8. Повторения мысли (характерно для препозитивных ремарок).

Пример:

Jesus repeated the question: "Simon son of John, do you love me?"

9. Одновременное описание физического действия и эмоции (типична для препозитивных ремарок).

Пример:

She turned to him and cried out, "Rabboni!"

В целом проведенное исследование показало, что авторские ремарки являются важным инструментом организации чужой речи: они обеспечивают точность передачи содержания, эмоциональную выразительность и позволяют глубже понять намерения персонажей. Особенности их функционирования в Библии демонстрируют богатство и многоплановость библейского текста, что открывает широкие возможности и перспективы для дальнейшего исследования и лингвистической интерпретации конструкций с чужой речью в библейском дискурсе.

Список использованной литературы

1. Чумаков, Г. М. Синтаксис конструкций с чужой речью / Г. М. Чумаков. – Киев, 1975.
2. Щербакова, И. В. Теоретические основания исследования чужой речи в лингвистике / И. В. Щербакова // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2016. – № 9. – С. 90-92.
3. Щербакова, И. В. Информационная ценность конструкций с чужой речью // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. – 2016. – Т. 2, № 1. – С. 180-183.
4. Чейф, У. Л. Значение и структура языка / У. Л. Чейф. – Москва: URSS, 2009. – 426 с.
5. Комаров, А. С. Конструкции, вводящие чужую речь в речь говорящего // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. – Т. 15, № 3.

УДК 811.111'367.623.6

Н. П. Петрашкевич

СИНТАКСИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНСТРУКЦИИ С ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫМ ПАДЕЖОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются именные словосочетания с формой притяжательного падежа как свернутые пропозиции. Выявлены типы семантических процессов, выражаемых генитивными конструкциями, и семантические роли, представленные в свернутых пропозициях. Показана вариативность развертывания свернутых пропозиций и возможности их интерпретации. Отмечено разнообразие семантических ролей притяжательного падежа неодушевленных существительных.

Ключевые слова: притяжательный падеж, генитивная конструкция, пропозиция, семантические процессы, семантико-синтаксические роли, свернутая пропозиция, информационный стиль.

Падеж как морфологическая категория в английском языке давно утратил свой статус и в настоящее время рассматривается либо как пережиточное явление, сохраняющее отдельные черты падежной системы, либо как синтаксический формант, функционирующий как

предлоги [1, с. 179–183]. Оставаясь в рамках дискуссии, можно, тем не менее, утверждать, что современный падеж английского существительного изменил свою категориальную семантику за счет сужения семантики маркированного родительного (притяжательного) падежа и расширения семантики немаркированного общего падежа. В настоящее время, как заключил В. Я. Плоткин, остаточный родительный (притяжательный) падеж указывает на ограничение референции последующего существительного. «В таком случае падеж может быть назван ограничительным, или лимитативом» [2, с. 139–146]. Благодаря Ч. Филлмору, термин «падеж» получил новое, синтаксическое осмысление как обозначение семантической роли, которую именной компонент играет в семантической структуре предложения [3].

Традиционно семантика генитивных конструкций *N's + N* сводится к возможности передачи различных видов отношений, включая принадлежность, авторство, местоположение и другие. В зависимости от контекста и типа существительного, генитивные конструкции подразделяются на несколько типов, таких как посессивный, субъектный, объектный, партитивный, локативный, темпоральный, качественный [4, с. 90–91]. При этом в центре генитивной конструкции находятся существительные с семантикой одушевленности. Современные исследования, однако, показывают рост употребления форм родительного падежа с неодушевленными существительными, особенно в текстах информационной разновидности публицистического стиля. В рамках теории семантического синтаксиса представляется возможным рассмотреть именные словосочетания с генитивом как свернутые пропозиции, где оба существительных играют определенные роли, заданные типом процесса, формирующего отражаемую ситуацию.

Настоящее исследование семантики генитивных конструкций основывается на методике М. Хэллдея и А. Даунинг, которые выделяют такие семантические процессы, как материальные, ментальные, релятивные, вербальные, поведенческие и бытийные [5, с. 168–280]. Это позволит глубже понять роль генитивных конструкций как свернутых пропозиций в выражении сложных отношений между существительными и их значение в формировании смысла текста.

Материальные процессы включают выражение физических или материальных действий, совершаемых субъектом. Эти действия могут быть связаны с созданием, производством или изменением физических объектов. Генитивные конструкции такого рода чаще всего представляют собой субъектный генитив, который подчеркивает деятеля, совершающего действие, выраженное определяемым существительным: *the artist's creation, the engineer's design, the builder's construction* – во всех приведенных примерах существительное в родительном падеже выступает в роли агенса материальных процессов, а определяемое существительное контаминирует название процесса и его результат (фактитив).

Субъектный генитив, как правило, сочетается с существительными, образованными от переходных глаголов, обозначающих создание, производство или изменение чего-либо (*to create, to build, to design*), чья семантика предполагает наличие не только деятеля (агенса), но и объект, представляющий результат действия. Объект, выраженный формой притяжательного падежа, как правило, представляет собой цель воздействия, например, *the hall's reopening, the valley's permanent protection*. Агенса может быть включен в состав генитивной конструкции в форме прилагательного, определяющего ядерное существительное: *the premiere's critical acclaim* (*The premiere was acclaimed by the critics*). Но обычно агенса материального процесса интерпретируется из ближайшего контекста: *The residents are now creating a foundation for the valley's permanent protection*, где на эту роль могут в равной степени претендовать как *The residents*, так и *a foundation* (более точная интерпретация достигается изучением более широкого контекста).

Схожие по семантике непреходные глаголы, обозначающие поведенческие процессы, также способны имплицировать фактитив. Например, *the chef's culinary journey* – субъектом действия является шеф-повар, который создает кулинарные изделия. Процесс и его результат представлены словосочетанием *culinary journey*, где результат метафоризированного материального процесса (*journey*) обозначен прилагательным *culinary*.

Состав свернутой пропозиции может расширяться за счет препозитивных определений к существительному в общем падеже. Например, *the dam's potential environmental and social impacts* представляет собой материальную пропозицию, в которой генитив *the dam's* выражает действующую неодушевленную силу (элементатив), отглагольное существительное *impacts* является материальным предикатом, а объекты воздействия представлены прилагательными *environmental* и *social*, то есть, данное генитивное словосочетание восходит к полной пропозиции *The dam impacts on the environment and society*.

Ментальные процессы, свернутые в рамках генитивных конструкций, включают выражение мыслей, чувств и эмоций или желаний, связанных с субъектом (экспериенцером). Эти процессы могут быть когнитивными (мыслительными), перцептивными (чувственное восприятие), эмоциональными (эмоциональное восприятие) или дезидеративными (желательными). Генитивные конструкции, используемые в этом контексте, часто представляют собой субъектный генитив, который подчеркивает субъект как источник мыслей, эмоций или желаний. В семантическом плане существительное в притяжательном падеже выражает экспериенцера (лицо, совершающее когнитивные действия, испытывающее физическое или эмоциональное восприятие или желание), существительное, определяемое притяжательным падежом, выражает сам ментальный процесс, а объект познания, ощущения, эмоционального восприятия или желания как правило имплицирован в названии процесса: *the artist's vision, the poet's longing*. Субъектный генитив в ментальных процессах часто сочетается с существительными, образованными от глаголов, обозначающих мыслительные или эмоциональные состояния (*to think, to feel, to desire*). Генитив в ментальных процессах может быть и объектным, как в *the writer's inspiration*, где экспериенцер испытывает воздействие со стороны некоего объекта, вызывающего определенное эмоциональное или творческое состояние. Ментальные процессы также могут быть имплицированы, например, *the philosopher's idea*, где в генитивной конструкции присутствует экспериенцер (*philosopher*) и мыслительный объект и одновременно продукт (*idea*), в то время как сам когнитивный процесс имплицирован в названии экспериенцера. В таких конструкциях генитив также приобретает значение посессива – обладателя созданного объекта.

Релятивные процессы, выраженные в рамках генитивных конструкций, включают описание свойств или характеристик объекта. Эти конструкции часто используются для выражения качеств или особенностей, которые приписываются объекту или субъекту. Свернутая пропозиция содержит обладателя / носителя признака (*Carrier*) и сам признак (атрибут), в то время как реляционный процесс остается невыраженным. В генитивных словосочетаниях типа *the artist's talent, the musician's skill* содержатся характеризующие атрибуты, которые выражают объективные качества носителя признака и указывают на его природные способности или приобретенные свойства. Данные свернутые пропозиции соответствуют как собственно релятивным пропозициям (*The artist is talented, The musician is skilful*), так и их посессивно-партитивным вариантам – *The artist has talent, The musician has skill*.

В генитивных словосочетаниях с неодушевленными существительными (*the city's beauty, the landscape's tranquility, the novel's complexity*) носитель признака сочетается с квалифицирующим атрибутом, который приписывает объекту оценочные признаки (красоту города, мирную атмосферу пейзажа, сложность и глубину романа). Здесь релятивные процессы также носят посессивно-партитивный характер, поскольку описывают свойства или характеристики объекта как его неотъемлемые атрибуты.

Бытийные процессы отображают состояние или существование объектов или явлений, их присутствие или изменение в пространстве и времени. В бытийных генитивных конструкциях часто встречаются существительные, образованные от глаголов, которые обозначают состояние или местоположение (*to exist, to be, to locate, to belong*). Различают несколько вариантов генитивных бытийных конструкций. Свернутая пропозиция, как правило, включает экзистент (существительное в притяжательном падеже) и название бытийного процесса. При этом локативы в свернутых бытийных пропозициях могут отсутствовать. Например, *the city's existence, the community's presence*. В последней свернутой пропозиции выражается наличие

или присутствие сообщества в определенном месте или времени, которые, тем не менее, не указываются в ее составе, но могут присутствовать в более широком контексте. Например, *The community's presence was felt during the festival*. В данном предложении указан сирконстант, объединяющий семантику темпоратива (*during*) и локатива (*the festival*).

Еще один вид свернутых генитивных бытийных пропозиций включает локатив и экзистент (объект, существующий в данной местности) с импликацией самого бытийного процесса. Например, *Brookfield's population: Brookfield's* – локатив, а *population* – экзистент. *Rivera's Bistro, Willow Creek's residents, the museum's collection* состоят из генитивов локативной семантики и экзистентов, выраженных существительными в общем падеже. В словосочетании *the wildlife's habitat* локатив *habitat* одновременно обозначает и бытийный процесс.

С другой стороны, локативные генитивы встречаются в составе других пропозиций, например, релятивных, где локатив выступает как носитель признака: *the forest's expanse* (релятивная квалифицирующая пропозиция), *the region's landscape* (релятивная характеризующая пропозиция).

Реже встречаются бытийные модели генитивных словосочетаний, включающих темпоратив и экзистент, например, *Tuesday's Commission meeting*, где говорится о времени разворачивания события. Как и локатив, темпоратив в притяжательном падеже может быть участником релятивного процесса, где он выполняет роль характеризующего атрибута, выражающего меру, например, *A Century's Worth*.

Вербальные процессы используются для обозначения авторства или источника вербального содержания. Генитивные конструкции в вербальных процессах часто сочетаются с существительными, образованными от глаголов, которые обозначают творческую речевую деятельность (*to write, to compose, to create*). Эти конструкции подчеркивают связь между субъектом / автором / говорящим и речевым произведением, созданным этим субъектом. В таких свернутых пропозициях, кроме автора / говорящего, выражен контент / содержание сказанного, а сам вербальный процесс, как правило, имплицирован: *Shakespeare's plays* – Уильям Шекспир выступает как субъект / автор/ говорящий, а *plays* выполняет роль контента, т. е. обозначает произведения, созданные им; *the poet's words* – субъектом / говорящим является поэт, а *words* представляют собой контент – вербальное содержание, которое он создал.

Похожие словосочетания, выражающие некоторые творческие действия и их продукт (фактитив), могут обозначать материальные процессы созидания, которые не являются вербальными. Например, *the artist's masterpiece* – автором / агенсом материального созидательного действия является художник, а *masterpiece* обозначает фактитив (его результат) – выдающееся произведение искусства. Сам материальный процесс имплицирован. Похожие отношения выражены в следующем словосочетании: *the musician's composition*.

Таким образом, генитивные конструкции способны представлять разнообразные пропозиции в свернутом виде. Часть семантических ролей оказываются невыраженными в составе самой конструкции, но они могут быть имплицированы или контаминированы в одном из существительных группы *N's + N*, в определениях к ядерному существительному или в окружающем контексте. Исходя из данных, полученных в ходе исследования, можно выявить на материале текстов информационного стиля примерное процентное соотношение частотности использования генитивных конструкций в различных семантических процессах: материальные процессы – 40 %; релятивные процессы – 30 %; ментальные процессы – 15 %; бытийные процессы – 10 %; вербальные процессы – 5 %.

Список использованной литературы

1. Воронцова, Г. Н. Очерки по грамматике английского языка / Г. Н. Воронцова. – М. : Изд-во лит. на иностр. языках, 1960. – 398 с.
2. Плоткин, В. Я. Строй английского языка / В. Я. Плоткин. – М. : Высшая школа, 1989. – 239 с.

3. Филлмор, Ч. Дело о падеже / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. X. – М. : Прогресс, 1981. – С. 369–495.
4. Quirk, R. A University Grammar of English / R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvic. – Moscow : Vysshaja škola, 1982. – 391 p.
5. Halliday, M.A.K. An Introduction to Functional Grammar / M.A.K. Halliday, C.M.I.M. Matthiessen. – London : Arnold, 2014. – 807 p.

УДК 81'373.211(476+410.1)

М. М. Прищепя

ОСОБЕННОСТИ ГОДОНИМИКОНОВ ЮГО-ЗАПАДНЫХ РЕГИОНОВ БЕЛАРУСИ И АНГЛИИ

В статье рассмотрены структура и принципы номинации годонимиконов юго-западных регионов Беларуси и Англии. Комплексный анализ структуры и культурно-языковых мотиваций годонимов показал закономерности наименования улиц белорусских и английских городов и характерные особенности их годонимной системы. Рассмотренные принципы наименования внутригородских линейных объектов характеризуют лингвистический и культурный ландшафт городов данных регионов.

Ключевые слова: урбаноним, годоним, принципы номинации внутригородских линейных объектов, юго-западные регионы Беларуси и Англии.

Урбанонимия является подвижной частью топонимической лексики, так как быстро меняется в современных условиях. Внутригородские названия транслируют национальную культуру и содержат информацию о традициях, характеризующих различные языковые сообщества [1; 2]. Актуальность нашего исследования подтверждается тем, что урбанонимы являются отражением всех происходящих общественных процессов. В связи с этим необходимо проведение системного изучения наименований внутригородских объектов городов различных стран. Урбанонимия является наиважнейшей частью культуры разных этносов. Она отражает национальный характер людей и помогает осмыслить культурные особенности народов [3]. Наиболее интересны исследования, проведенные в сравнительном плане на территории различных стран, в том числе и в Беларуси [4; 5; 6], но их количество явно недостаточно для представления общей картины мира.

Цель работы – выявить структурно-семантические отличия годонимиконов юго-западных регионов Беларуси и Англии.

Материалом исследования являлись названия внутригородских линейных объектов населенных пунктов юго-западных регионов Республики Беларусь (Брест, Барановичи, Кобрин, Пинск) и Англии (Бристоль (*Bristol*), Борнмут (*Bournemouth*), Плимут (*Plymouth*), Суиндон (*Swindon*), Глостер (*Gloucester*), Торби (*Torbay*), Челтнем (*Cheltenham*), Эксетер (*Exeter*)). Наименования улиц получены методом сплошной выборки из топографических карт и топонимических словарей, а также интернет-ресурсов. Последние представлены в открытом доступе на официальных сайтах BrestCITY.com [7] и Geographic.org/streefview [8].

Методологический инструментарий настоящего исследования сформирован следующими методами: систематизации и инвентаризации онимного материала, качественно-количественным анализом лексических единиц, сравнения, структурного анализа и семантического описания, дескриптивным методом, элементами статистического анализа.

Проведенное нами исследование заключалось в сравнительно-сопоставительном анализе годонимиконов юго-западных регионов Беларуси и Англии, что позволило проследить

обусловленность индивидуальных номинаций от национально-культурных, исторических и общественных факторов. Подобное осмысление представляет собой важное звено во взаимодействии культуры и языка в современном гуманитарном поле.

Сравнение количества типов улиц в белорусских и английских городах выявило их различие (в Англии общее число типов внутригородских линейных объектов составляет 30, в белорусских городах оно не превышает десяти единиц). В нашем исследовании этот показатель в английских городах представлен следующим количеством: от 23 в Бристоле до семи типов в Глостере. В Беларуси количество типов улиц колеблется от восьми в Бресте до трех в Пинске.

Годонимы без географических терминов в белорусских городах отсутствуют, но представлены в английских годонимиконах. Подобные названия появляются на начальных стадиях формирования города, поэтому их количество наиболее велико в английских населенных пунктах, имеющих длительную историю развития: Бристоль (*The Dell, Stonehill, Tapsters*), Глостер (*Bearland, Greyfriars, Marylone*) и Плимут (*Longcause, The Spinney, Underlane*) [9].

Анализ структуры белорусских и английских наименований внутригородских линейных объектов выявил наличие двухсловных и многословных названий. Английские двухсловные годонимы являются доминирующими (84,2 %) и содержат в своем составе собственные имена существительные – 61,3 % (*Kennard Road, Newton Drive, Rodney Road*), нарицательные имена существительные – 33,9 % (*Castle Street, Chiphouse Lane, Tenniscourt Road*), имена прилагательные – 4,8 % (*Great Lane, Grace Drive, Sunny Walk*). В белорусских наименованиях количество двухсложных названий также является преобладающим и составляет 77,6 %. Однако в структурном отношении в них преобладают имена прилагательные – 68,7 % (*Приветливая улица, Просторная улица, Прохладная улица*), а имена существительные составляют всего 31,7 %. Состав последних характеризуется наличием многочисленной группы собственных имен существительных – 88,2 % (*улица Заслонова, улица Дзержинского, улица Жукова*), в то время как нарицательные имена существительные составляют 11,8 % (*улица Труда, улица Энергетиков, улица Республики*).

Среди именных двухсловных названий в двух рассматриваемых регионах выделяют шесть номинационных групп. Самой распространенной английской номинацией является группа названий по фамилиям земле- и домовладельцев – 32,3 % (*Lintham Drive, Stafford Court, Barton Street*), а белорусской – по фамилиям героев войн и революций – 40,5 % (*улица Наганова, улица Нестерчука, улица Осипенко*) и деятелей культуры, науки и искусства – 38,2 % (*улица Грибоедова, улица Маяковского, улица Мицкевича*). Годонимы по именам религиозных деятелей (*улица Нарушевича, Henshaw Walk*) и спортсменов (*улица Ковалевича, Wilmot Court*) малочисленны как в белорусской, так и в английской годонимии.

Английские двухсловные годонимы, содержащие в своем составе нарицательные имена существительные, представлены в основном фито- и фауногодонимами – 36,5 % (*Cock Road, Willow Close, Chestnut Way*); названиями, которые обусловлены историческими событиями – 28,5 % (*Kyght Close, Queen Street, Whiteladies Road*); названиями, связанными с географическими объектами – 22,7 % (*Footshill Drive, Heath Hill, Kingswood Heights*); названиями, мотивированными профессиями жителей города – 12,3 % (*Kiln Close, Broadmead Street, Millers Drive*).

В белорусских годонимиконах преобладают наименования, обусловленные историческими событиями, – 30,5 % (*улица Декабристов, улица Освобождения, улица Победы*) и наименования по видам трудовой деятельности жителей – 44,1 % (*улица Механизаторов, улица Строителей, улица Энергетиков*). Фито-фаунистические названия улиц, в отличие от английских городов, малочисленны – 1,7 % (*Лебединая улица, Березовский переулок, Брусничный переулок*).

Имена числительные в двухсловных наименованиях обоих регионов отсутствуют.

Многословные белорусские (22,3 % от общего количества) и английские наименования (15,1 % от общего количества) состоят из географического термина и проприальной части, которая представлена следующими словосочетаниями:

– два собственных имени существительных (*улица Веры Хоружей, улица Карла Либкнехта, Alfred Lovell Gardens, Jeffries Bottom Hill*);

- собственное имя существительное + нарицательное имя существительное (*улица лейтенанта Акимочкина, улица Генерала Благовещенского, King Johns Road, Queen Charlotte Street*);
- имя существительное + имя прилагательное (*улица Новая Аркадия, улица Октябрьской Революции, улица Советской Конституции, Blue Falcon Road, Lower Cock Road*);
- имя существительное + имя числительное (*улица 1-го Мая, 3-ий переулок Янки Купалы, Two Mile Court*);
- имя прилагательное + имя числительное (*2-ой Речной переулок, 3-я Заводская улица*).

Отличительной особенностью белорусских топонимов является наличие большого количества наименований с именами числительными (Брестская область – 19,0 %, Витебская область – 49,3 %). В топонимиконах английских городов цифровые названия практически отсутствуют.

В нашем исследовании осуществлен качественно-количественный анализ урбанонимов вышеуказанных городов юго-западных белорусских и английских регионов. Для этого в качестве классификации применялась номинационная схема, которая выявляла отличительные культурно-языковые особенности, зафиксированные в топонимических системах.

Наиболее многочисленными в Англии являются топогонимы – 37,3 % (*Britannia Road, Britton Gardens, Brockhurst Road*) и антропогонимы – 26,9 % (*Burchells Avenue, Courtney Road, Kingsleigh Court*).

Далее располагаются следующие группы названий улиц по уменьшению количества наименований в них:

- топонимы, обусловленные характерными признаками внутригородских объектов – 13,1 % (*Honey Way, May Street, Newent Avenue*);
- топонимы, мотивируемые названиями растительного мира – 10,5 % (*Heath Rise, Walnut Lane, Willow Close*);
- топонимы, которые связаны с трудовой деятельностью человека – 5,7 % (*Broadmead Street, Corn Street, Kiln Close*);
- топонимы, обусловленные географическими особенностями ландшафта – 3,7 % (*Hillside Avenue, Stone Hill View, Field Road*);
- фауногонимы – 2,8 % (*Dovey Court, Peacocks Lane, Owls Head Road*).

В белорусских городах эти показатели выглядят следующим образом. Наиболее многочисленными являются антропогонимы – 29,1 % (*Пугачевская улица, Пушкинская улица, Ирнинская улица*). За ними следуют топогонимы – 20,6 % (*Беловежская улица, Березинская улица, Борисовская улица*) и топонимы, связанные с трудовой деятельностью людей – 20,6 % (*Урожайная улица, Учительская улица, Целинная улица*).

Затем по степени убывания располагаются:

- характеризующие топонимы – 17,0 % (*Высокий переулок, Далекий переулок, Добрый переулок*);
- фитогонимы – 10,6 % (*Ракитная улица, Ромашковая улица, Рябиновая улица*);
- ландшафтные топонимы – 1,8 % (*Карьерная улица, Ландшафтная улица, Торфяная улица*);
- зоогонимы – 0,3 % (*Голубиная улица, Журавлиная улица, Лебединая улица*).

Таким образом, проведенный сравнительно-сопоставительный анализ выявил структурно-семантические отличия топонимиконов юго-западных регионов Беларуси и Англии. Белорусским топонимиконам свойственны доминирующее количество двухсловных наименований с именем прилагательным, наличие большого количества числовых наименований и преобладание в названиях улиц антропогонимов, топогонимов и топонимов, связанных с трудовой деятельностью человека. Английские топонимиконы характеризуются большим количеством типов внутригородских линейных объектов, доминированием двухсловных наименований с именем существительным, отсутствием числовых наименований и преобладанием в названиях улиц топогонимов и антропогонимов, а также характеризующих топонимов.

Список использованной литературы

1. Леонович, О. А. В мире английских имен / О. А. Леонович. – М. : АСТ: Астрель, 2002. – 160 с.
2. Голомидова, М. В. Современная урбанонимическая номинация: стратегические подходы и практические решения / М. В. Голомидова // Вопросы ономастики. – 2017. – Т. 14, №3. – С. 185–203.
3. Мезенко, А. М. Урбанонимия как язык культуры / А. М. Мезенко // Уч. зап. Таврического нац. ун-та им. В. И. Вернадского. Сер. Филология. Социальные коммуникации. – 2011. – Т. 24 (63). – № 2. – Ч. 1. – С. 388–392.
4. Стаселько, Е. В. Мотивы номинации внутригородских объектов в русскоязычной и англоязычной культурах (на материале топонимов Минска и Лондона) / Е. В. Стаселько // Мир языков: ракурс и перспектива: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22 апреля 2013. – Минск : БГУ, 2013. – С.8–96.
5. Дорофеев, М. Л. Городское ономастическое пространство: основные компоненты (на материале внутригородских названий белорусского и французского городов) / М. Л. Дорофеев // Ученые записки. – 2020. – Т. 31. – С. 148–151.
6. Одинаев, Т. Н. Улицы г. Гродно (Республика Беларусь) и г. Термеза (Республика Узбекистан): принципы номинации / Т. Н. Одинаев // Весці Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі. Серыя гуманітарных навук. – 2023. – Т. 68. – № 1. – С. 24–34
7. BrestCITY.com. – URL: <https://brestcity.com/blog/ulicy-bresta> (дата обращения: 07.03.2025).
8. Geographic.org. – URL: [Geographic.org/streetview](https://geographic.org/streetview) (дата обращения: 05.02.2025).
9. Прищепа, М. М. Мотивы и принципы номинации линейных объектов городов Юго-Западной Англии / М. М. Прищепа // Ученые записки. – 2024. – Т. 39. – С. 151–155.

УДК 811.11

Д. Д. Савко

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ МНЕМИЧЕСКОГО НАРРАТИВНОГО ИНТЕРВЬЮ

Данная статья предлагает результаты исследования, проведенного в рамках лингвистического направления и посвященного анализу нарративных структур, а именно анализу мнемического нарратива как способа языкового оформления памяти. Мнемический нарратив, выступающий в качестве инструмента для выражения индивидуальной памяти, представлен в ответах интервьюируемого политика, в которых отражение опыта как личного, так и коллективного, осуществляется посредством опоры на индивидуальную, культурную и историческую память.

Ключевые слова: нарратив, память, мнемический нарратив, политика, нарративное интервью.

В конце XX–начале XXI века растущий интерес к изучению текста позволил активно развиваться лингвистике нарратива (термин Е. В. Падучевой) – области, занимающейся исследованием повествования в художественном тексте с позиций языкознания, а также исследующей коммуникативные и когнитивные характеристики нарратива, история лингвистических исследований которого началась гораздо раньше. Американский лингвист У. Лабов первым проанализировал устный персональный нарратив, выделив его основные структурные компоненты и определив лингвистические признаки, такие как использование прошедшего времени, наличие придаточных предложений и определённой структуры [1].

В последнее время исследовательская деятельность лингвистов направлена на рассмотрение нарративного текста как инструмента вербализации памяти. Исследуют мемуары и автобиографии, рассматривая их как отражение индивидуальных мнемических процессов, образующих память.

Большой психологический словарь определяет память как «запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта» [2, с. 332]. Исследования индивидуальной памяти и ее вербализатора, мнемического нарратива (термин И. В. Тивьяевой) – «повествования, сконструированного на основе индивидуального мнемического опыта» [3, с. 304], все еще находятся в процессе разработки. Анализируя функциональные и структурно-семантические особенности высказываний, И. В. Тивьяева выделила их типы в мнемических ситуациях: «1) реплику, входящую в состав мнемического диалогического единства (последовательности реплик-стимулов и реплик-реакций, объединенных мнемической микротемой, 2) мнемический монолог, 3) мнемический нарратив» [4, с. 114–115]. М. М. Бахтин отнес диалог к «почти универсальному явлению, пронизывающему всю человеческую речь и все отношения, и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение» [5, с. 56], что позволило назвать реплику диалога «одним из видов высказываний-вербализаторов, репрезентирующих работу механизма индивидуальной памяти в ходе коммуникативного обмена между индивидами» [4, с. 115].

В данной статье приведем пример мнемического фрагмента, взятого из нарративного интервью Президента Российской Федерации В. В. Путина, К. Симмонсу, корреспонденту «Эн-Би-Си Ньюс» в 2021 году [6]. Нарративное интервью представляет собой уникальную форму взаимодействия, в которой реплики интервьюера и ответные реплики интервьюируемого органично сочетаются, формируя единый нарративный поток. Диалогическое общение на примере мнемического нарративного интервью, где, моделируя некую мнемическую ситуацию, интервьюер апеллирует к прошлому опыту информантов, не становились объектом системного лингвистического описания. Поэтому наше исследование мнемического нарративного интервью в сфере политики обладает новизной и актуальностью. Хотя термин «нарративное интервью», предложенный Ф. Шютце, известен с 1975 года как социологический метод сбора качественных данных в рамках биографических исследований.

Отдельные фрагменты анализируемого интервью определим как мнемические, так как в них «репрезентируется личный опыт вспоминающего субъекта <...> опыт мнемический, прошедший мнемическую обработку, некогда зафиксированный в памяти субъекта и подвергшийся различным трансформациям в результате работы отдельных процессов памяти» [7, с. 149]. Данное интервью основано на индивидуальной памяти и личном опыте, которые являются частью опыта и памяти коллектива, то есть на культурной и исторической памяти как «совокупности личных историй, инкорпорирующих прошлый опыт социума в его настоящее и формирующих его будущее» [8, с. 8]. Также анализируемое интервью относится к ряду политических, что обусловлено статусом респондента и тематикой интервью.

Журналист поинтересовался у В. В. Путина, сохранились ли в его памяти события десятилетней давности, когда вице-президент США Джо Байден, обращаясь к нему лично, заявил о невозможности разглядеть душу в его глазах. В. В. Путин ответил, что не припомнит подобного высказывания в ходе их беседы:

*KEIR SIMMONS: Well, President Biden says – one time when you met, you were inches away from each other, close to each other. And he said to you, “I’m looking in your eyes, and I can’t see a soul”. And you said, “We understand each other”. **Do you remember that exchange?** ‘Кейр Симмонс: Ну, президент Байден сказал, что однажды, когда вы встретились, вы стояли очень близко друг к другу. И он сказал вам: «Я смотрю в ваши глаза и не вижу души». А вы ответили: «Мы понимаем друг друга». **Вы помните этот обмен репликами?**» (Здесь и далее перевод наш – Д. С.)*

*VLADIMIR PUTIN: As far as soul, I’m not sure, one has to think about what soul is. But I **do not remember this particular part of our conversations**, to be honest with you. I **do not remember**. ...and – as*

far as soul goes, that's something for the church. 'В.В. Путин: что касается души, я не уверен, надо подумать, что такое душа. **Но я, честно говоря, не помню этой конкретной части наших разговоров. Я не помню.** а что касается души, то это уже дело церкви'.

KEIR SIMMONS: Yeah. You're a religious man. President Biden is saying he told you to your face, "You don't have a soul. 'Кейр Симмонс: Да. Вы религиозный человек. Президент Байден говорит, что он сказал вам в лицо: «У вас нет души»'.

VLADIMIR PUTIN: **I do not remember this.** 'Я этого не помню'.

KEIR SIMMONS: He says it was about.... 'Он сказал, что это было...'

VLADIMIR PUTIN: **something wrong with my memory.** 'Что-то не так с моей памятью'.

KEIR SIMMONS: it was 10 years ago, 10 years ago when he was vice president, he says. 'это было 10 лет назад, 10 лет назад, когда он был вице-президентом'.

VLADIMIR PUTIN: Well, he probably **has a good memory.** I—I—I—I do not rule this out, but I **don't remember this**.... I **do not remember** any inappropriate elements of behavior on the part of my counterparts. I don't think that anything like that has happened. Perhaps he did say something, **but I do not remember** [6]. 'Ну, возможно, у него **хорошая память.** Я... я... я... я не исключаю этого, **но я этого не помню.. Я не помню** никаких неподобающих элементов поведения со стороны моих коллег. Я не думаю, что что-то подобное произошло. Возможно, он что-то сказал, **но я не помню**'.

Журналист апеллирует к словесно-логической памяти президента (памяти на слова, мысли, суждения, умозаключения, где закреплено отражение предметов и явлений в их существенных свойствах, связях и отношениях [2, с. 336]): '**Do you remember that exchange?**' '**Вы помните этот обмен репликами?**'. Взаимодействие начинается с инициативы интервьюера, который, не будучи участником описываемого события, стремится выяснить наличие у собеседника воспоминаний о нем. В. В. Путин отрицательно ответил на запрос К. Симмонса, касающийся определенного высказывания. Несмотря на повторные попытки уточнения со стороны интервьюера, В. В. Путин подтвердил отсутствие памяти о данном событии. Возможно, высказывание имело место, но политик не помнит его. Отсутствие явного интереса к восстановлению события и отказ от конкретизации параметров запроса свидетельствуют о том, что информация не сохранилась в памяти собеседника или же значительный промежуток времени стер ее из памяти: **But I do not remember this particular part of our conversations, to be honest with you. I do not remember** 'Но, честно говоря, **я не помню этой части наших бесед. Я не помню...**'.

Далее видны попытки журналиста напомнить об этом событии, он говорит, что это произошло 10 лет назад, когда Байден был вице-президентом: *it was 10 years ago, 10 years ago when he was vice president, he says*. Данной фразой он практически перебивает В. В. Путина, который в ироничной манере (возможно, ему неприятна назойливость журналиста, делающего акцент на абсолютно не важной теме) говорит, что «*что-то не так стало с моей памятью*». Но он продолжает данную тему, отмечая, что «*возможно, у президента Байдена хорошая память*»: *Well, he probably has a good memory*. В данной фразе прослеживается лексическое стилистическое средство – ирония, так как в СМИ сообщалось о проблемах с памятью у бывшего президента Байдена. Вербальным маркером апелляции к мнемическому опыту и ответу на него выступает глагол памяти *to remember* и существительное *memory*. Президент Путин неоднократно подчеркивает, что он не помнит данного высказывания, хотя не исключает, что, возможно, оно и было сказано: *I—I—I—I do not rule this out, but I don't remember this*. Данный пример представляет собой коммуникативную неудачу при попытке обмена мнемическим опытом и, судя по содержанию, ненужным для адресата мнемическим опытом.

Таким образом, дальнейшее углубленное изучение мнемического интервью в различных видах дискурса, в частности политического, остается перспективной сферой, так как, в целом, исследования языка памяти еще не систематизированы и находятся в стадии изучения.

Список использованной литературы

1. Labov W. Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis / W. Labov, J. Waletzky // Special Volume of a Journal of Narrative and Life History, Vol.7,1997, P.3–38. – Mode of access: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/jnlh.7.02nar>. – Date of access: 7.11.2023.
2. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь/ Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко// 3-е изд., 2002. – Режим доступа: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf>. – Дата доступа: 06.01.24.
3. Тивьяева, И.В. Структурная организация мнемического нарратива / И. В. Тивьяева // Сибирский филологический журнал, №1, 2020, с.303–315. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturnaya-organizatsiya-mnemicheskogo-narrativa>. – Дата доступа: 02.12.2023.
4. Тивьяева, И.В. Когнитивно-коммуникативная концепция мнемической деятельности: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19/ И. В. Тивьяева; Московский гор. пед. ун-т.– Москва, 2018. – 389 с.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин// М.: Искусство, 1979. – 423 с.
6. Vladimir Putin interview with NBC news' Keir Simmons [bibliographic database]. – Mode of access: <https://www.nbcnews.com/news/world/transcript-nbc-news-exclusive-interview-russia-s-vladimir-putin-n1270649>. – Date of access:13.12.2023).
7. Тивьяева, И.В. Мнемический нарратив в когнитивно-коммуникативной перспективе / И. В. Тивьяева// Когнитивные исследования. Языкознание, №14, 2020.с. 145–163. – Режим доступа: <https://rik.mgpu.ru/2020/11/23/mnemicheskij-narrativ-v-kognitivno-kommunikativnoj-perspektive/>. – Дата доступа: 04.12.2023.
8. Тивьяева, И.В. Исследования языка памяти: опыт и перспективы/И.В. Тивьяева//” Orbis Linguarum“, Volume 19, Issue 2. 2021.с.7–14. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/351721913_LINGUISTIC_MEMORY_STUDIES_TRACK_RECORD_AND_PROSPECTS. – Дата доступа: 04.12.2023.

УДК 378.147:811'373'243

Т. Б. Селедцова

ГЕНДЕРНО-НЕЙТРАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается актуальная проблема использования гендерно-нейтральных единиц в процессе обучения иностранным языкам как средства повышения эффективности межкультурной коммуникации. Представлены методики, которые способствуют не только языковой компетенции, но и развитию критического мышления, культурной чувствительности и эмпатии.

Ключевые слова: *гендерно-нейтральный язык, межкультурная коммуникация, инклюзивность, теория прототипов, прайминг, гендерные стереотипы, обучение иностранному языку.*

В современных реалиях отхождение от гендерных ролей становится все более и более очевидным. Однако, несмотря на такие тенденции, в английском языке так или иначе сохраняется стереотипность мышления по отношению к названиям некоторых профессий и другим словам без ярко выраженного гендерного отличия.

Например, слова *pilot* и *flight attendant* часто иллюстрируются в учебных пособиях мужскими образами, тогда как эти слова являются гендерно-нейтральными или гендерно-инклюзивными названиями профессий, которыми в равной степени могут овладеть как мужчины, так и женщины.

Во многих государственных учреждениях англоговорящих стран издаются специальные руководства по использованию гендерно-нейтрального языка во всех сферах коммуникации и языкового взаимодействия, включая правовые нормы.

Так, в рекомендациях Европейского Парламента гендерно-нейтральный язык определяют как обобщающий термин, охватывающий использование языка, нейтрального по признаку пола, а также языка, который является справедливым с точки зрения гендера. В соответствии с положениями вышеупомянутого руководства основная цель использования такого языка – избежать выбора слов, воспринимающихся как предвзятые или уничижительные, поскольку они подразумевают, что только одна гендерная группа или социальная роль является нормой [1, с. 3].

Многие языковые выражения и связанные с ними предвзятые суждения исходят из когнитивных процессов, формирующих у человека восприятие гендера. Существуют две фундаментальных концепции, объясняющие, как мышление формирует гендерные стереотипы – теория прототипов и когнитивный прайминг.

Согласно теории прототипов, люди классифицируют лингвистические концепты, основываясь на типичных примерах в рамках какой-то одной категории, которая часто определяет культурные и социальные нормы. Такие типичные примеры часто совпадают с особыми характеристиками и линией поведения по признаку пола и, как правило, формируют взгляд на гендерные роли и половую идентичность [2, с.13]. Например, концепт «мама» (*mother*) часто ассоциируется с концептами «забота», «внимание» и «домашний быт», а концепт «отец» (*father*) связан с понятиями «авторитет», «добытчик» и «самоуверенность». Насколько точны вышеперечисленные стереотипы – вопрос достаточно спорный, но так или иначе они формируют определенные ожидания и влияют на восприятие личностей, не соответствующим этим стереотипам.

Когнитивный прайминг – это психологический феномен, при котором воздействие стимула влияет на мысли человека, его поведение и восприятие окружающего мира, часто без осознания этого феномена самим человеком. Этот процесс предусматривает активизацию образов и схем, которые затем оказывают влияние на то, как индивидуум реагирует на дальнейший стимул, и может привести к бессознательному срабатыванию стереотипов [3, с. 3].

Примером потенциального источника когнитивного прайминга с раннего возраста может служить книга Альбины Станеску «Мой первый словарь в картинках» (“*My first picture dictionary*”) 1983 года, которая предназначалась для обучения чтению на английском языке с раннего возраста. В этой книге специалисты различных профессий преимущественно представлены мужчинами:

BAKER – *He is the **man** who always makes bread. He also bakes cakes.*

DENTIST – *When your teeth ache, the dentist is the **man** who looks after them.*

GARDENER – *He is the **man** who tends the garden. He keeps it looking very pretty by weeding and pruning.*

Всё, что касается ведения домашнего хозяйства и заботы о других, в книге репрезентируется представительницами женского пола:

COOKING – *Most food has to be cooked before it can be eaten. Is your **Mommy** a good cook?*

GAS STOVE *Your **Mommy** cooks food on a gas stove.*

Иллюстрации к вышеобозначенным примерам представлены соответственно мужчинами для профессий, женщинами к домашним делам. Стоит отметить, что даже гендерно-нейтральные профессии *doctor* и *nurse* иллюстрированы представителями мужского пола [4].

Такая стереотипная презентация в детской литературе и школьных учебных материалах предоставляет определенную гендерную ролевую модель и предположительно влияет на детское восприятие гендерных ролей и выбор карьеры. Хотя стоит отметить, что в последние

годы растет число редакторов в образовательных издательствах, осознающих данную проблему. Некоторые из них уже начали изображать как мужчин, так и женщин в различных профессиях, не соответствующих гендерным стереотипам, при этом применяя гендерно-нейтральные лексические единицы для обозначения этих профессий.

Стоит отметить, что применение гендерно-нейтрального языка вызывает споры как в обществе в целом, так и среди ученых. Некоторые лингвисты предполагают, что языковая политика может снять определенные ограничения на другие вопросы, связанные с гендерным неравенством. Другие ученые приводят аргумент, что использование гендерно-нейтрального языка может привести к избыточности и неэстетичности языка в целом, тексты станут трудны для восприятия и понимания, особенно для людей с дислексией, а также для тех, кто изучает английский язык [2, с.13].

Однако необходимо подчеркнуть, что знание гендерно-нейтральных единиц речи оказывает положительный эффект на коммуникативные навыки учащихся. При коммуникации во время бизнес-встреч и академических конференций снижается возможность неправильно интерпретировать пол оппонента, что может привести к непреднамеренным обидам и дискомфорту. Более того, знание дополнительных гендерно-нейтральных единиц повышает компетентность учащихся в межкультурном языковом пространстве.

При обучении иностранному языку стоит обратить внимание на ряд слов, которые могут быть интерпретированы только как слова мужского рода. Например, некоторые профессии, такие как пилот, бортпроводник, ученый, космонавт и т.д. А также слова общего рода, как в русском, так и английском языках (студент, коллега, сирота и т. д.).

На занятиях по практике речи или переводу можно предложить задание, в котором некоторые названия профессий нужно заменить на гендерно-нейтральные:

Make these job titles gender-neutral:

*Policeman –
fireman –
stewardess –
mailman –
congressman –
businessman –
foreman –
weatherman –, etc.*

Possible answers: *police officer, firefighter, flight attendant, mail carrier, representative, businessperson or entrepreneur, supervisor, weather forecaster or meteorologist, etc.*

Некоторые подобные задания могут включать себя слова с родовой основой *man*, которые тоже нужно заменить на гендерно-нейтральные. Например, *mankind – humanity, manpower – staff, Frenchman – the French or French people, statesmen – political leaders*, etc.

В качестве речевой практики можно задать ситуацию типа “*A pedestrian sees a cyclist lying on the road after having had a road accident. There are other people around. What action should a pedestrian take?*”. Студенты обсуждают ситуацию, выдают ответ. Чаще всего вышеупомянутые слова будут использованы в мужском роде, например, “*The pedestrian should check whether the cyclist is breathing and he immediately should call the ambulance...*”. В таком случае следует указать на то, что это слова общего рода и велосипедист, как и пешеход, могут оказаться женщинами, тогда выбор местоимения в ответе не подходит. Здесь студентам можно предложить несколько грамматически верных предложений и обсудить, какие из них, на их взгляд, наиболее подходят к ситуации, где велосипедист — женщина/ мужчина, или в том случае, если пол велосипедиста нам не известен:

*If you find an injured cyclist, you should check **his** breathing.*

*If you find an injured cyclist, you should **his** or **her** breathing.*

*If you find injured **cyclists**, you should check **their** breathing.*

При обсуждении наиболее подходящего варианта можно также порассуждать на тему того, какое из этих предложений более громоздкое, какое из них сложнее произносить, в каком из них можно быстро допустить ошибку и т.д.

Еще одним упражнением на формирование навыка использования гендерно-нейтральной лексики станет перифраз устойчивых утверждений со словами, содержащими основу *man*:

Man's best friend.

No man is an island.

An Englishman home is his castle.

"...to boldly go where no man has gone before".

The brotherhood of man.

Таким образом, знание гендерно-нейтральной лексики помогает студентам уверенно и корректно взаимодействовать в международной среде, где чувствительность к гендерным вопросам становится нормой. Гендерно-нейтральный язык является инструментом не только эффективной коммуникации, но и социального прогресса.

Рост использования гендерно-нейтрального языка в различных сферах коммуникации в США и европейских странах подчеркивает его актуальность для общения на английском языке. Внедрение гендерно-нейтральных форм в речь, в учебные материалы на занятиях обогащает языковую компетенцию учащихся, способствует развитию у них критического мышления и эмпатии.

Список использованной литературы

1. Gender-Neutral language in the European Parliament / European Parliament. – 2018. – 13 p.
2. Roell, C. Embracing inclusive language in the classroom: activities for English teachers to cultivate gender-neutral communication / C. Roell // English Teaching Forum. – 2024. – Vol. 64, №4. – P. 12–19.
3. Molden, D. C. Understanding priming effects on social psychology: what is “social priming” and how does it occur? / D. C. Molden // Social Cognition. – 2014. – Vol. 32. Special issue. – P. 1–11.
4. Stanescu, A. My first picture dictionary / A. Stanescu. – Bucharest, 1989. – 79 p.

УДК 811.161.3'373.7'366.55

Н. П. Цімашэнка

КАМПАРАТЫЎНЫЯ КАНСТРУКЦЫІ Ў МОВЕ БЕЛАРУСКІХ ПАРЭМІЙ

У артыкуле аўтар разглядае рэалізацыю кампаратыўных канструкцый у тэкстах беларускіх парэмій на марфалагічным і сінтаксічным узроўні; выяўляе іх ролю ў мове прыказак і прымавак. Аўтар дэманструе спалучэнне марфалагічнага і сінтаксічнага спосабаў перадачы параўнальнага значэння.

Ключавыя словы: кампаратыўныя канструкцыі, параўнанне, прыказкі, прымаўкі, парэміі.

Беларускія прыказкі і прымаўкі ўвасабляюць сабой узоры народнай мудрасці і характаваюць роднай мовы. Усе тэмы і пытанні, звязаныя з жыццём нашага народа, знайшлі адлюстраванне ў гэтым малым фальклорным жанры: *На ўсё знойдзеца прыказка* [1, с. 160]; *У прыказцы – праўда святая* [1, с. 163]. Парэміі з'яўляюцца адным з самых кароткіх і шматлікіх твораў беларускага народа, якія існуюць у жывой гутарцы. Агульная асаблівасць прыказак і прымавак у тым, што яны не маюць канкрэтнага адрасата, дзякуючы чаму могуць адносіцца да кожнага без выключэння. Менавіта гэтая рыса забяспечвае парэміям шырокае ўжыванне. Прыказкі

і прымаўкі грунтуюцца на канкрэтных фактах з жыцця грамадства і з’яўляюцца ўзорамі народнай мудрасці з іх павучальнай філасофіяй. Гэты фальклорны жанр справядліва можна назваць мастацкім летапісам народа. Беларускія парэмічныя канструкцыі змяшчаюць у сабе павучальны маральна-практычны змест, што робіць іх агульнанародным здабыткам. Па беларускіх прыказках і прымаўках можна вучыцца жыццю. Выказаная да месца прыказка прымушае суразмоўцу задумацца, а часам і зрабіць правільны выбар. Нездарма кажуць: *Умелая прыказка, як пры мяшку прывязка* [1, с. 163].

Актуальнасць даследавання заключаецца ў тым, што беларускія прыказкі і прымаўкі як разнавіднасць фальклорных жанраў з’яўляюцца цікавым моўным матэрыялам для разгляду асаблівасцей розных марфалагічных і сінтаксічных адзінак. У даным артыкуле наша ўвага будзе скіравана на парэміі, якія маюць у сваёй структуры кампаратыўныя канструкцыі.

Як вядома, параўнанне адносіцца да разнавіднасцей тропай. Тропы, або вобразна-выяўленчыя сродкі, здольныя перадаваць разнастайнасць жыцця ў яркіх, нязвыклых вобразах, занатоўваць новае, цікавае ў з’явах рэчаіснасці, адлюстроўваць адметны характар мастацкага мыслення, яго творчую індывідуальнасць. Акрамя таго, тропы перадаюць усе магчымыя адценні і значэнні слова, а таму значна пашыраюць яго сэнсавую ёмістасць. Значэнне тропай у народнай творчасці вельмі вялікае. Яны перш за ўсё выяўляюць спецыфіку мастацкага адлюстравання жыцця. Усё гэта – сродкі вобразнага мыслення, індывідуалізацыі і эстэтычнай ацэнкі жыццёвых з’яў.

Пад параўнаннем разумеецца “такое супастаўленне двух прадметаў, з’яў або паняццяў, у выніку якога сутнасць аднаго з іх вытлумачаецца праз сутнасць другога” [2, с. 112]. Параўнанне дапамагае зрабіць паэтычны малюнак па-мастацку дакладным, наглядным, жывапісным. Выражаючы разнастайныя значэнні, параўнальныя звароты часта носяць вобразны характар, а таму шырока выкарыстоўваюцца ў мове, асабліва ў творах мастацкай літаратуры, як выразны эмацыянальна-экспрэсіўны сродак. Параўнанне з’яўляецца адным з простых і самых распаўсюджаных відаў тропай.

Ужыванне параўнанняў у структуры беларускіх прыказак і прымавак можна разглядаць на марфалагічным і сінтаксічным узроўнях. У межах марфалогіі кампаратыўныя формы вывучаюцца як варыянт бяззлучнікавага ўвядзення параўнання ў склад сказа. Гэта можа быць або словаформа якаснага прыметніка, прыслоўя ці безасабова-прэдыкатыўнага слова ў вышэйшай ці найвышэйшай ступені параўнання, або словаформа ў Тв. склоне, якая перадае кампаратыўнае значэнне.

Безумоўна, сярод бяззлучнікавых кампаратываў у мове беларускіх парэмічных канструкцый найбольш прадстаўлены лексемы ў форме ступені параўнання:

1) якасныя прыметнікі ў форме вышэйшай і найвышэйшай ступеняў параўнання: *Стары друг лепей за новых двух* [1, с. 94]; *Каню раса лепш ад аўса* [1, с. 106]; *Найсмачнейшы хлеб ад сваёй працы* [1, с. 109]; *Таго на кут, у каго мазалі цвярдзейшыя* [1, с. 117]; *Свая кашуля бліжэй да цела* [1, с. 142]; *У бабулі смачнейшыя дулі* [1, с. 143]; *Добрая слава даражэйшая за багацце* [1, с. 89]; *У роднага таткі цяплейшая хатка* [1, с. 144]; *Добры казляк лепей за кепскае мяса* [1, с. 167]; *Здароўе мілейшае за грошы* [1, с. 168]; *Хітрэйшы за ўвесь свет не будзеш* [1, с. 242];

2) прыслоўі: *Ніжэй мужыка не разжалуеш* [1, с. 68]; *Ходзіць цішэй вады, ніжэй травы* [1, с. 95]; *Прыглядай гасцей, каб хадзілі часцей* [1, с. 93];

3) безасабовыя прыслоўі (словы катэгорыі стану): *Усюды добра, дома найлепей* [1, с. 83]; *Аднаму лепей толькі рыбу вудзіць ды да дзяўчыны заляцацца* [1, с. 85]; *Гуртам і ў бядзе лягчэй* [1, с. 86]; *Гаспадыні лягчэй робіцца, як госці адвітваюцца* [1, с. 88]; *Лёгка пасварыцца, цяжэй памірыцца* [1, с. 92]; *Пры гатовай калодзе лягчэй агонь раскладаць* [1, с. 93]; *У гасцях добра, а дома лепш* [1, с. 94]; *Добра ў свеце, лепш пры матцы* [1, с. 131].

У колькасных адносінах найбольш частотнымі з’яўляюцца прыметнікі і безасабова-прэдыкатыўныя словы ў форме ступені параўнання. Заўважана, што ў вуснай гаворцы беларускага народа сустракаюцца памылкі ва ўжыванні прыметнікаў у форме вышэйшай

ступені параўнанні: *Навука даражэй за ўсякае багацце* [1, с. 155]; *Праўда даражэй за грошы* [1, с. 161] і інш. У беларускай літаратурнай мове нормай пры ўжыванні ступені параўнання прыметніка з'яўляецца зменная форма з адпаведным канчаткам: *Навука даражэйшая за ўсякае багацце*; *Праўда даражэйшая за грошы*.

Бяззлучнікавыя параўнанні ў форме Тв. склону малаўжывальныя ў парэмічнай мове: *Ішоў да нас ваякам, а назад поўз ракам* [1, с. 55]; *Сцелецца лістам, смярдзіць фашыстам* [1, с. 56]; *Корабам сонца, сітам дождж* [1, с. 106]; *І курыцаю запяе, калі за жывое забярэ* [1, с. 207].

На сінтаксічным узроўні сістэма кампаратыўных канструкцый можа быць прадстаўлена разнастайнымі групамі. Кампаратывы, якія ўваходзяць у склад выказніка, у структурных адносінах прадстаўлены, як правіла, адзіночнымі параўнаннямі: *Цар як айцец, возьме карову, прышле на скапец* [1, с. 73]; *Сухі марац, мокры май, будзе жыта нібы гай* [1, с. 116]; *Няхай сабе мужык як шкарпэтка, абы я была як кветка* [1, с. 139]; *Быль як смала, а небыліца як вадзіца* [1, с. 158]; *Прыказка як прывязка: і так добра, і так спатрэбіцца* [1, с. 162]; *Слоўка як птушка: выпусціў – не вернеш* [1, с. 163].

Традыцыйна параўнальныя канструкцыі структурна падзяляюцца на тры групы: уласна параўнанні, параўнальныя звароты, параўнальныя часткі складанага сказа. Усе гэтыя тыпы шырока прадстаўлены ў мове беларускіх парэмій. Адзіночныя параўнанні сустракаюцца ў наступных прыказках і прымаўках: *Каля цара – як каля смерці* [1, с. 66]; *У сваім краі, як у раі* [1, с. 83]; *Ажаніцца, як і паміраць, не спяшайся* [1, с. 127]; *Каб ты быў такі, як я, дык даўно была б твая* [1, с. 134]; *Нічыя такія слёзы, як матчыны: яны і ўтопяць, яны і шчасця выпрасяць* [1, с. 139]; *Да пяці год пястуй дзіця, як яечка, да сямі пасі, як авечку, тады выйдзе на чалавечку* [1, с. 130]; *Сівы, як яблыня, а чырвоны, як бурак* [1, с. 151]; *Кінуў слаўком, як пярком* [1, с. 159]; *Рынуў слоўцам, як перцам* [1, с. 162]; *Апрануты, як пава, але брыдка слава* [1, с. 177]; *Хутчэй, як барзджэй, не будзе* [1, с. 187].

Параўнальныя звароты таксама прадстаўлены ў структуры беларускіх парэмічных тэкстаў, аднак іх ужыванне абмежавана: *Раскалыхаўся, як брацкі звон* [1, с. 79]; *Жывуць, як аднае маткі дзеці* [1, с. 90]; *У знаці, як у роднай маці* [1, с. 94]; *Ніхто так дзецям не спагадае, як матка родная* [1, с. 139]; *Прайшоў мой век, як макаў цвет* [1, с. 140]; *Рынуў прымаўкаю, як гразню ў вочы* [1, с. 162]; *Жыве, як у бога за пазухай* [1, с. 203].

Даданыя параўнальныя часткі вельмі распаўсюджаны сярод іншых тыпаў кампаратыўных канструкцый: *Бяда за бядою, як рыбка за вадоею* [1, с. 61]; *Наняўся, як прадаўся* [1, с. 67]; *На чужыне чужы да чужога, як у лесе сляпы да сляпога* [1, с. 82]; *Мы з табою, як рыбка з вадоею* [1, с. 92]; *Мужыку лета, што святому рай* [1, с. 108]; *А заложка злая, як свякроўка ліхая* [1, с. 126]; *Ні роду, ні плоту – як камень у воду* [1, с. 138]; *Старому з маладою жыць, што саве з ластаўкаю гняздо віць* [1, с. 142]; *Як ажаніўся, як за сценку зваліўся* [1, с. 148]; *Век пражыў, як салёны грыб праглынуў* [1, с. 150]; *Дурнога вучыць, як мёртвага лячыць* [1, с. 154]; *Байка без канца, як кабыла без хваста* [1, с. 158]; *Сказаў, што пугаю на вадзе пляснуй: кругі разышліся – і знаку няма* [1, с. 162]; *Аблізаў лыжку, што галодны поліўку сёрбаў* [1, с. 189].

Акрамя таго, у адзінкавых выпадках сустракаецца бяззлучнікавае параўнанне ў прыказках і прымаўках, якія маюць структуру бяззлучнікавых складаных сказаў: *Фашыст за сталом – свіння ў карыце* [1, с. 57]; *Слова сказаў – сякераю адсек* [1, с. 162]. Няхастае ўжыванне бяззлучнікавых параўнанняў тлумачыцца перш за ўсё тым, што наяўнасць адпаведнага злучніка ўзмацняе параўнальнае значэнне. Таму большасць параўнальных канструкцый уводзіцца ў любы тэкст пры дапамозе злучнікаў (калі параўнанне ўваходзіць у склад выказніка, параўнальныя злучнікі выконваюць ролю часціцы) як, бы, нібы, быццам і інш. Злучнікавае параўнанне абумоўлена наяўнасцю ў сказе трох кампанентаў: адзін з іх складае аснову параўнання, абазначаючы тое, што параўноўваецца; другі з'яўляецца параўнальнай канструкцыяй, якая абазначае, з чым параўноўваецца; трэці служыць фармальным сродкам сувязі, пры дапамозе якой афармляецца параўнанне.

Спалучэнне марфалагічнага і сінтаксічнага спосабаў перадачы параўнальнага значэння прадстаўлена ў наступных прыказках і прымаўках: *Лепей хаваць у пеляночках, як у вяночках* [1, с. 135]; *Лепей вучоны, як залачоны* [1, с. 155]; *Лепш разумным нагам пакланіцца, як дурной галаве* [1, с. 155]; *Добрае слаўцо лепш, чым піўцо* [1, с. 158]; *Лепш недагаварыць, чым перагаварыць* [1, с. 160]; *Лепей галоднаму спаць, як з доўгам прачнуцца* [1, с. 214]; *Лепей з разумным згубіць, як з дурнем знайсці* [1, с. 215]; *Лепш сініца ў руках, як журавель над небам* [1, с. 215]; *Лепш позна, як ніколі* [1, с. 215]. У даных парэміях адначасова ўжываюцца і лексема ў форме ступені параўнання, і канструкцыя з параўнальным злучнікам, што ўзмацняе кампаратыўнае значэнне ўсяго сказа ў цэлым.

Неабходна звярнуць увагу на такія сінтаксічныя канструкцыі, дзе ўжыванне злучніка як у ролі часціцы не перадае параўнання, а выражае значэнне тоеснасці: *Жонка як жонка, але мілей родная старонка* [1, с. 81]; *Госць як госць, а валакіты досць* [1, с. 89]. Акрамя таго, кампаратыўныя формы могуць сустракацца ў складаназалежных сказах з даданымі супастаўляльнымі часткамі: *Чым далей у лес, тым гусцей* [1, с. 187]; *Чым больш нагаворыш, тым больш намыляешся* [1, с. 163].

Такім чынам, параўнальныя канструкцыі вызначаюцца трапнасцю, глыбінёй і ёмістасцю мастацкага абагульнення, а таму параўнанне валодае вялікай сілай эмацыянальнага ўздзеяння. Беларускія прыказкі і прымаўкі як разнавіднасць фальклору – эстэтычная спадчына многіх пакаленняў. Гэта частка тых духоўных багаццяў, якія выпрацавала за стагоддзі і тысячагоддзі чалавецтва і якія нам неабходна засвоіць.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы / склад. Ф. Янкоўскі. – Мінск: Бел. навука, 2004. – 494 с.
2. Рагойша, В.П. Паэтычны слоўнік / В.П.Рагойша. – Мінск: Бел. навука, 2004. – 576 с.

СТРАТЕГИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

В данной статье рассматривается проблема классификации коммуникативных стратегий, их структура и содержание. Подчеркивается, что коммуникативные стратегии охватывают когнитивный, лингвистический и прагматический аспекты и определяют выбор семантических, стилистических, прагматических средств, используемых говорящим для реализации своей цели и достижения эффективности общения. Анализируются языковые и речевые средства реализации коммуникативных стратегий.

Ключевые слова: коммуникативная стратегия, речевая стратегия, прагматическая стратегия, семантический, лингвистический, когнитивный аспект, коммуникативное поведение, речевое воздействие, вербальный, невербальный.

Важным отличием одной культуры от другой является коммуникативное поведение представителей этих культур, которое становится наиболее очевидным в межкультурном общении. Коммуникативное поведение представляет собой совокупность норм и правил общения народа, которое представлено вербальным и невербальным поведением.

Вербальное коммуникативное поведение – это совокупность норм и традиций общения, связанных с тематикой и особенностями организации общения в определенных коммуникативных условиях.

Невербальное коммуникативное поведение – совокупность норм и традиций, регламентирующих требования к используемым в процессе общения невербальным знакам (языку телодвижений – жестам, мимике, взгляду, позам, движению, физическому контакту и др.).

Коммуникативное поведение реализуется путем использования определенных коммуникативных стратегий, наряду с которыми О. С. Иссерс вводит понятие «речевой стратегии» как комплекса речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели и выделяет два типа целей:

- 1) желание быть эффективным (реализовать интенцию);
- 2) необходимость приспособиться к ситуации [1].

Речевая стратегия – это комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели, который, как правило, определяется как личными мотивами, потребностями, установками, убеждениями, всей ценностной системой говорящего, так и действующими социальными нормами, культурными ценностями общества.

Коммуникативная стратегия – это искусство планирования и организации общения с целью достижения коммуникативной цели. Коммуникативная стратегия связана с общим замыслом говорящего, мотивацией задуманной им речевой деятельности, прогнозированием ее результата, а также с отбором фактов, речевых средств, формулировкой суждений, ориентацией на определенные типы речевых актов и т. п.

В работах разных авторов можно встретить такие понятия, как коммуникативные стратегии, речевые стратегии, когнитивные стратегии, семантические стратегии. Но, как считает В. Н. Василина [2, с. 29], обычно при этом рассматриваются одни и те же явления, и поэтому названия «коммуникативная стратегия» и «речевая стратегия» синонимичны и обозначают наиболее общие понятия. Однако, в нашем понимании, они не могут быть синонимичными, так как речевая стратегия охватывает только речевые действия, а коммуникативная реализуется не только речевыми средствами общения, но и неречевыми /невербальными.

Коммуникативная стратегия говорящего включает в себя:

- 1) выбор речевого намерения, (например, выступить с сообщением или констатацией факта, задать вопрос, обратиться с просьбой);
- 2) отбор тех компонентов семантики предложения и экстралингвистической ситуации, которые соответствуют модифицирующим коммуникативным значениям;
- 3) соотнесение информации о ситуации с состоянием сознания собеседника, с его фоновыми знаниями;
- 4) определение того, какой объем информации придется на одну тему, одну рему и т. д.;
- 5) определение порядка следования коммуникативных составляющих;
- 6) настройку коммуникативной структуры предложения на определенный коммуникативный режим, стиль и жанр [3, с. 38];
- 7) использование соответствующих невербальных средств (например, коммуникативные стратегии убеждения и уговаривания реализуются речевыми /вербальными средствами в совокупности с сопутствующими невербальными (в частности, паралингвистическими средствами – фонетическими: интонацией, тембром, темпом, громкостью, паузами, высотой голоса; кинетическими: жестами, мимикой и проч.).

Как замечает О. С. Иссерс, стратегия – с точки зрения когнитивной лингвистики – это план комплексного речевого воздействия, которое осуществляет говорящий и которое направлено на изменение модели мира, на трансформацию концептуального сознания говорящего [1, с. 102]. Поэтому в рамках процесса межкультурного общения мы считаем целесообразным рассматривать коммуникативные стратегии, так как речевое воздействие, как было сказано выше, охватывает не только вербальное, но и невербальное коммуникативное поведение говорящих, которое реализуется как речевыми действиями, так и неречевыми.

С функциональной точки зрения коммуникативные стратегии подразделяются на основные (семантические, когнитивные) и вспомогательные (прагматические). К основным стратегиям относятся те, которые наиболее значимы с точки зрения иерархии мотивов и целей и которые непосредственно связаны с воздействием на адресата, его модель мира, систему ценностей, его поведение [1, с. 106]. К вспомогательным стратегиям относятся те, которые «способствуют эффективной организации диалогового взаимодействия, оптимальному воздействию на адресата» [1, с. 106], и в которых «стратегически значимыми являются все компоненты коммуникативной ситуации: автор, адресат, канал связи, коммуникативный контекст» [1, с. 106].

Как видим, в целом, коммуникативные стратегии охватывают когнитивный, лингвистический и прагматический аспекты и определяют выбор языковых средств (семантических, стилистических, прагматических), которые использует говорящий для реализации своей цели и достижения эффективности общения. Так, например, стратегия вежливости обуславливает различные лексико-стилистические средства выражения просьбы в зависимости от желания и стремления говорящего выразить ту или иную степень вежливости, что особенно очевидно в англоязычной культуре, сравн.:

Give me file, please.

Call them tomorrow, could /will / would you?

Could / would you help me?

Call them tomorrow, could /will / would you?

Will you / won't you..., please?

Will / would you be so kind / so good as to...?

Когнитивный аспект заключается в необходимости планирования и контроля предстоящей вербальной коммуникации с учетом всех условий коммуникативной ситуации.

Лингвистический аспект подразумевает языковые средства достижения коммуникативной цели.

Семантические стратегии определяют, как и какими языковыми средствами цель может быть достигнута. Следовательно, стратегии этого типа имеют непосредственное отношение к выбору семантических, стилистических и прагматических средств [2]. К ним относятся уговоры,

просьбы, оскорбление, издевка, высмеивание, насмешка, обвинение. Различия между уговариванием и убеждением заключаются в том, что первый тип «воздействует на чувства и эмоциональный мир», а второй – «на разум человека»; уговор подразумевает «апелляцию к чувствам, отношениям» («Сделай это ради меня...»), «апелляцию к качествам партнера» («Ну ты же такой хороший...»), «апелляцию к разуму» («Ну ты сам подумай...»), «апелляцию к авторитету» («Вот посмотри на Саю...») [4 с.142]. Сравн. англ.: “I’d really appreciate it if you could help me out”. “If you just try it, you might like it”. “I’m sure you’ll agree that this is the best option”.

Обвинение от оскорбления отличается тем, что не предполагает намерения унижить, поставить в неловкое положение. Однако обвинение отличается от оскорбления тем, что не предполагает намерения унижить, уязвить, выставить в смешном виде [5, с. 60-67]. С обвинением можно согласиться, хотя бы частично: возможна реакция типа:

«Я, конечно, виноват...» или «В твоих словах есть доля правды».

С оскорблением согласиться нельзя: трудно представить ответную реакцию типа «Я, конечно, заслуживаю оскорбления...». Насмешка – это обидная шутка по поводу чего-либо, кого-либо: *You won’t be mocking when this comes to pass.*

В качестве показателей семантического типа стратегий О. С. Иссерс [1, с.131–134] выделяет средства различных языковых уровней, а именно:

1. Семантические: семантические клише; особенности референции (обозначение участников коммуникации, объектов, событий, действий, характеристик коммуникативной ситуации и отношений между участниками); знания о мире (фреймы и сценарии); имплицитные компоненты высказывания (пресуппозиции, установки).

2. Лексические: выбор слов; стилистическая и эмоциональная окраска слов; экспрессивная лексика (типичные выражения); частицы, колебания, повторы.

3. Лексико-грамматические и синтаксические показатели: лексико-грамматические модели и синтаксические конструкции в совокупности с фонетическими характеристиками; модели аффективного и эмоционального синтаксиса [1, с. 134].

Когнитивные стратегии – это осознанное использование когнитивных процессов для выполнения задач или решения проблем. Это стратегии планирования, мониторинга и оценки совершаемых говорящим речевых действий. Когнитивные стратегии реализуются в процессе использования референции, классификации, дедукции, индукции, субституции, резюме, переноса значений (включая и подтекстовый смысл данного высказывания и речевого действия), догадки (инференции).

К *прагматическим* стратегиям относятся следующие: построение имиджа (самопрезентация или «модель речевого имиджа, которая состоит из отдельных качеств личности»), формирование эмоционального настроения (комплимент, похвала), реклама и т. п. Причем выделяют «незатейливый комплимент» («У тебя красивый голос...»), «дедуктивный комплимент» («От смешанных браков всегда рождаются красивые дети...»), комплимент-сравнение («Твои глаза как бриллианты...»), антикомплимент («Любимый дурак...»). Чтобы получить похвалу, нужно совершить нечто хорошее, проявить себя с положительной стороны, например:

– *Вот и молодец, – сказала она.*

– *Good boy! Well done!*

You were wonderful / superb / magnificent!

Условно говоря, похвала – это оценка достижений. Комплимент не ограничен в этом плане: можно сделать комплимент, отметив голубые глаза, цвет волос и т. п., но нельзя похвалить за цвет глаз.

That’s / What a nice / lovely / beautiful... (you’re wearing).

You do look nice / smart in / with that...

В большинстве случаев в рамках прагматической стратегии говорящий использует имплицитную самоподачу, которая опознается по специфической семантике, точнее, по словам-маркерам, воплощающим категории Добра и Зла, например: “*служение родине, народу*”, “*нужно посоветоваться с народом*” (Горбачев), “*надо идти к народу, надо с ним разговаривать*”

(Федоров) и сравн.: “Я *центрист, державник и либерал*” (Руцкой), где самоподача осуществляется эксплицитно. Сравн. англ.: *I’ve got 10 years’ worth of experience working in... We’re listed on TOP-5 language schools. I’m excited to get to teach you how to excel your business communication skills today.*

Прагматические стратегии направлены на установление контакта, воздействие на адресата, на изменение настроения, убеждение или побуждение к действию. Убеждение предполагает апелляцию к логике, предоставление доказательств, использование риторических вопросов. Внушать – значит, побуждать собеседника просто поверить вам, принять на веру то, что вы ему говорите – без обдумывания, без критического осмысления. Внушение осуществляется с помощью использования эмоционального языка (эмоционально-экспрессивных лексико-грамматических и стилистических средств), намеков, повторов. Побуждение – это призывы к действию, предложения, использование императивных форм.

Одним из основных способов речевого воздействия является убеждение. Убеждение – это коммуникативная стратегия, в которой каждый из коммуникантов пытается убедить своего собеседника в правоте своего суждения и точки зрения, оказывая влияние на образ мыслей и стимулируя вербальные и невербальные действия и поступки в соответствии с интенцией говорящего. Убеждение возможно при условии достижения идентичного восприятия информации партнером по общению (со всеми его специфическими национально-культурными, социальными особенностями и чертами национальной психологии) и при условии достижения взаимопонимания, которое, «требуя от овладевающих иноязычной коммуникативной деятельностью достаточных фоновых знаний, социокультурного фона, в контексте которого функционирует изучаемый иностранный язык» [6, с. 32]. Более того, убеждение, в свою очередь, включает рассуждение, достоверность (правдивость) и мотивацию. Рассуждение означает обмен точками зрения и пониманием сущности данного вопроса со своим собеседником, путем «размышления» вслух, а именно: восстанавливая и прослеживая все действия, доводы, мысли, которые привели к данному умозаключению [7, р.169].

Как известно, стремление убедить реализуется с помощью таких приемов обращения к аудитории, как: *пафос* (вызывает к чувствам), *логос* (опирается на доводы разума) и *этос* (апеллирует к нормам культуры).

Для реализации коммуникативно-прагматических стратегий используются различные языковые средства, например, риторические вопросы, восклицания, антитезы. Прагматические показатели данных стратегий: эффекты, на которые рассчитывал говорящий (ответные реакции партнера по коммуникации); коммуникативные ходы как сигналы невыраженных пропозиций; последовательность и весь комплекс коммуникативных действий.

Таким образом, коммуникативные стратегии в аспекте межкультурной коммуникации понимаются как способность восприятия и порождения речевых актов, основанных на социо-прагматических и социокультурных знаниях и осознании национально-культурных особенностей и ценностей, включая и особенности национальной психологии с целью изменения отношения слушающего, его ценностей и взглядов, т.е. межкультурное общение должно строиться на знании культурных особенностей и различий, способов построения аргумента, на умении понимать чувства, мотивы и намерения партнера по общению и умении соответственно реагировать.

Список использованной литературы

1. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 4-е, стереотипное / О. С. Иссерс. – М.: КомКнига: URSS, 2006. – 284 с.
2. Василина, В.Н. Понятия стратегии и тактики в прагмалингвистике / В.Н. Василина // Вестник МГЛУ. Серия 1. Филология. – 2006. – № 1 (21). – С. 28-37.
3. Янко Т. Е. Коммуникативные стратегии русской речи / Т. Е. Янко. – М.: Языки славян. культуры, 2001. – 382 с.
4. Стернин, И. А. Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. – Воронеж, 2001. – 227 с.

5. Федосюк, М. Ю. Комплексные жанры разговорной речи: «утешение», «убеждение» и «уговоры» // Русская разговорная речь как явление городской культуры / М.Ю. Федосюк. – Екатеринбург: АРГО, 1996. – С. 73–94.

6. Барышников, Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – с. 28-32.

7. Sprague J., Stuart D. The Speaker's Handbook. Harcourt College Publishers, USA, 2000. – 424 p.

УДК 378.147:811'27:316.77-057.875:62

И. В. Гончарова

КОМПЛЕКС ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНЖЕНЕРОВ

В статье рассматривается проблема развития межкультурной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов, в частности будущих инженеров-программистов. Автор обосновывает необходимость формирования межкультурных умений, позволяющих эффективно взаимодействовать с представителями других культур в профессиональной и социальной сферах. Предлагается комплекс заданий, направленных на развитие перцептивных, коммуникативных и интерактивных умений межкультурного общения. Особое внимание уделяется практико-ориентированным заданиям, способствующим преодолению культурных барьеров и формированию навыков межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, межкультурное взаимодействие, инженер-программист, комплекс заданий, межкультурные умения.

В обучении инженеров-программистов акцент необходимо сделать на обучении межкультурным знаниям, формировании и развитии социокультурных и межкультурных умений, которые позволят им свободно и эффективно использовать иностранный язык в сфере профессиональной деятельности, ситуациях социального и межкультурного общения, а также успешно взаимодействовать с зарубежными партнерами при решении научных и деловых задач [6, с.7].

«Межкультурная коммуникативная компетенция студента неязыкового вуза – это способность (готовность) применять в профессиональной практической деятельности знания, умения, навыки и личностные качества, необходимые для межкультурного взаимодействия студентов с представителями других культур на иностранном языке [2]»; владение правилами и нормами профессионального общения, типичными для своей и иной лингвокультурной общности.

Под *межкультурным знанием* мы подразумеваем знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и стран изучаемого языка [4, с.105]; знание поведенческих и речеповеденческих стратегий, применительно к представителям иной культуры; знание их жизненных привычек, нравов, обычаев, установок социума и др. Однако необходимо подчеркнуть, что для развития межкультурной коммуникативной компетенции практический смысл в наибольшей степени представляют межкультурные умения, позволяющие применять приобретенные или имеющиеся межкультурные знания. Межкультурные умения будущего инженера-программиста, по нашему мнению, подразделяются на *перцептивные, коммуникативные и интерактивные*.

Межкультурные перцептивные умения студента неязыкового вуза включают в себя: 1) умение идентифицировать факты культуры при чтении и восприятии речи на слух; 2) умение понимать факты культуры в аудио-, видео- и печатных текстах; 3) способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры в процессе речевосприятия и др.

Межкультурные коммуникативные и интерактивные умения студента неязыкового вуза включают в себя: 1) умение гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями иных культур; 2) умение эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями; 3) умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы, барьеры в общении; 4) умение планировать действия в связи с решением конкретных задач и вопросов профессионального характера, связанных с использованием иностранного языка; 5) умение намечать стратегию и тактику своих речевых и поведенческих действий в каждой конкретной ситуации др.

Принимая во внимание цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе [6], был разработан комплекс заданий для обучения межкультурному иноязычному общению студентов неязыкового вуза.

Единицей обучения, используемой в разработанном и представленном ниже комплексе, было выбрано *задание*, т.к. оно предполагает наличие проблемной ситуации и, как следствие, направлено на усвоение нового в процессе последовательной реализации речевых и учебно-познавательных действий по решению проблемы. В то время как целью упражнений выступает прямое овладение тем или иным навыком или умением в ходе выполнения аналогичных действий.

Выделенные нами умения межкультурного иноязычного общения студента-программиста, обуславливают наличие в комплексе перцептивных, коммуникативных и интерактивных заданий.

Перцептивные задания направлены на развитие умений идентифицировать факты иноязычной культуры при чтении и восприятии речи на слух, умений понимания фактов культуры в аудио, видео и печатных текстах.

Студенты раскрывают особенности изучаемой культуры через:

а) *заполнение графических организаторов*;

б) *обсуждение проблемных вопросов*;

– *If you want a career that fulfils you, you need to think over characteristics your dream job should possess [1]. What are they?*

– *Is there any difference between CV and Resume?*

в) *использование таблицы «знаю – хочу узнать – узнал»*;

г) *изучение информации в рубриках “CulturalTip” и “CulturalNote”*.

В состав перцептивных заданий входят также *сопоставительные* и *поисковые* задания.

Цель **сопоставительных** заданий – перенос фактов иной культуры в родную через их сравнение, выявление общих черт, различий и их причин.

– *Can you think of other examples of body language? What examples of body language, to your mind, are normal during a job interview in America, but not in Belarus?*

– *Do we have small talks before interviews in Belarus?*

Поисковые задания направлены на овладение суммой знаний, позволяющих получить систематизированное представление о культурной реальности, осознать традиции, ценности и нормы другой культуры.

Интерактивные задания предполагают непосредственное исполнение речевой деятельности и направлены на развитие умений межкультурного взаимодействия с партнером/ партнерами по общению; развитие умений выбора стратегий речевого и неречевого поведения и выбора адекватных вербальных/ невербальных средств оформления высказываний. Данный тип заданий включает в себя *задания на обучение невербальному общению, этикетные и кооперативные задания*.

Задания на обучение невербальному общению направлены на развитие умений преодолевать барьеры межкультурного общения; на овладение знаниями о невербальном поведении, присущем представителю иной лингвокультуры; на развитие умения выбора стратегий неречевого поведения применительно конкретной ситуации общения. Выполнение данного вида заданий осуществляется через использование игровых приемов, изобразительной смысловой наглядности и др.

Этикетные задания предназначены для активизации фоновых знаний о правилах речевого поведения в условиях межличностного общения и последующего совершенствования речевых навыков оформления высказывания в соответствии с правилами речевого этикета [5]. Обучение межкультурному общению реализуется с помощью: а) памяток; б) комиксов; в) проблемных ситуаций.

Цель **кооперативных заданий** – отобразить процесс учебно-познавательной и речевой деятельности учащихся (в отличие от этикетных, определяющих внешнюю форму реализации содержания этой деятельности) [5]. Они направлены на совершенствование социальных навыков, сформированность которых определяет успешность результата совместной работы. В процессе группового решения проблемы учащиеся выполняют ряд коммуникативных задач: выражают свое мнение, выдвигают аргументы/контраргументы, обращаются за разъяснениями, выражают (не)согласие, стимулируют других участников группы к выражению своего мнения и др.

Коммуникативные задания предполагают обмен информацией, связанной с определенным поведением собеседников. Важную роль для каждого участника межкультурного общения играет значимость информации при условии, что она не просто принята, но понята и осмыслена. Основной фокус делается на содержание высказывания, а не его форму. В процессе обучения создаются условия максимально приближенные к реальной ситуации общения. Данный тип заданий подразделяется на *проблемные* и *игровые* задания.

Проблемные задания направлены на активизацию речемыслительной деятельности обучающихся в процессе формирования и овладения межкультурной коммуникативной компетенцией. Такие задания создают условия для осознания обучающимися противоречия между необходимостью выполнить задание и невозможностью это осуществить с помощью имеющихся знаний.

Проблемные задания реализуются в форме:

а) *проблемно-тематического комплекса* (серия объединенных темой и проблемой текстов, где неотъемлемым связующим условием является постановка проблемы в виде проблемных вопросов, изречений, видеофрагментов, аудиозаписей, наглядных материалов, ассоциограмм. Это способствует активизации фоновых, социокультурных, социолингвистических знаний студентов в ходе выдвижения ими гипотез и сбора необходимой информации для понимания смыслового содержания текстов [3, с. 109];

б) *проблемных вопросов*;

в) *проблемы, содержащейся в: графическом организаторе; лексико-грамматической таблице; функциональной схеме диалога и др.*

Игровые задания предполагают моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия. Данный вид заданий характеризуется наличием заданной ситуации общения, обусловленной некой проблемой, которую студент решает в процессе общения с речевым партнером. Студентам предлагаются задания, в которых имеются прописанные для них роли (ролевая игра), либо создаются ситуации, в которых обучающиеся передают свое собственное отношение к проблеме. Действуя от своего имени или выступая в различных социальных ролях, студенты активизируют свои лингвистические и паралингвистические знания и умения и стараются организовать эффективное речевое общение.

Реализация игровых заданий осуществляется посредством:

а) *интервью* (общим признаком этой группы приемов является задача опросить как можно больше участников с тем, чтобы выяснить их мнения, суждения, ответы на поставленные вопросы); б) *игр-симуляций*; в) *ролевых игр и др.*

Поскольку на завершающем этапе обучения межкультурному иноязычному общению нами используется ролевая игра, в соответствии с этапами организации и проведения ролевой игры (этапы подготовки; объяснения; проведения; анализа и обобщения), типологию заданий можно дополнить *подготовительными* и *рефлексивными* заданиями.

Подготовительные задания направлены на подготовку студентов к предстоящей ролевой игре. Могут осуществляться как предварительная тренировка лексических единиц, грамматических структур и речевых образцов, так и введение обучающихся в ролевую ситуацию, ознакомление их с вопросами для обсуждения или проблемой.

Рефлексивные задания завершающего этапа ролевой игры предполагают развитие умения осмысливать и оценивать процесс и результат как своей собственной, так и парной/групповой/коллективной речевой и учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, разработанный комплекс заданий обуславливает взаимосвязанное поэтапное развитие умений межкультурного иноязычного общения; обеспечивает парную, индивидуальную, групповую и коллективную формы работы; создает возможность для взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности; повышает мотивацию обучения посредством проблемной организации учебно-познавательного процесса, прагматической направленности используемых материалов и использования игровых технологий в обучении.

Список использованной литературы

1. Английский язык. Обучение устной речи = The English Language. Oral Speech Practice : пособие / И. Г. Маликова [и др.]. – Минск: БГУИР, 2017. – 135 с.
2. Зарипова С. З., Переточкина С. М. Педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки в неязыковом вузе/ С. З. Зарипова, С. М. Переточкина // Казанский лингвистический журнал – 2019. – №4 (2). – С. 74–83.
3. Колосовская, И. Г. Отбор и методическая организация аудиотекстов для обучения восприятию и пониманию иноязычной устной речи / И. Г. Колосовская // Вестник МГЛУ. – 2011. – № 2 (20) – С.106 -114.
4. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / монография Совета Европы, перевод каф. стилистики англ. языка Московского государственного лингвистического университета под ред. проф. К. М. Ирисхановой. – Москва. – 2003. – 256 с.
5. Отчик, А. Л. Комплекс заданий для развития у учащихся умений межкультурной коммуникации с использованием кейс-технологии / А. Л. Отчик // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2019 : материалы Междунар. науч.- практ. конф., Минск, 28–29 ноября 2019 г. / редкол. : Н. П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2021. – С.115-119.
6. Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине «Иностранный язык» / сост. О. П. Дмитриева, А. П. Дробышева, Н. Г. Касперович, М. В. Ладыженко. – БГУИР, 2021. – 73 с.

В. В. Аверьянова

СТРАТЕГИИ ПРОЧНОГО УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена стратегиям прочного усвоения лексики иностранного языка, включающим использование современных методов обучения. Цель работы – представить эффективные подходы с использованием онлайн-ресурсов, таких как Quizlet и искусственный интеллект, а также показать приоритетность усвоения лексического минимума и важность интервальных повторений. Результаты применения данных подходов показывают значительное повышение вовлеченности студентов и увеличение эффективности запоминания лексики.

Ключевые слова: овладение лексикой, онлайн-ресурсы, Quizlet, искусственный интеллект (ИИ), создание упражнений с ИИ, лексический минимум, частотные слова, интервальное повторение.

Овладение лексикой иностранного языка, наряду с усвоением грамматических моделей, является основой, базой для полноценного и успешного использования иностранного языка для коммуникации. При изучении лексики важно использовать различные инструменты и приемы, позволяющие, с одной стороны, контролировать запоминание лексики, и с другой стороны, делать ее изучение интересным и мотивирующим. Другими словами, мотивировать нужно не только отдаленным результатом – возможностью свободного общения на иностранном языке в будущем. Стимулирующим и захватывающим может быть сам процесс изучения лексики. Для активизации познавательной активности обучаемых используются различные онлайн-ресурсы – Quizlet, ресурсы искусственного интеллекта. На этапе введения лексики в речь предлагаются обсуждения в парах, коммуникативные игры, дебаты.

Для введения лексики одним из самых оптимальных ресурсов является Quizlet. Этот ресурс неоднократно становился объектом исследований. Например, М. А. Курбакова и А. А. Колесникова в результате эксперимента установили, что использование Quizlet дает более 85 % усвоения лексики у подавляющего большинства студентов, участвующих в эксперименте. Причем результат практически не отличался у наиболее и наименее подготовленных студентов, то есть не зависел от стартового уровня владения английским [1]. Экспериментальный подход также представлен в статье С. Болатбек. Здесь отмечается как рост эффективности усвоения лексики, так и очень значительное увеличение заинтересованности и вовлеченности обучаемых в процесс при использовании Quizlet [2]. В статье Л. Ю. Мирзоевой и Ж. Б. Ержановой представлен анализ ключевых преимуществ Quizlet: интерактивность, гибкость, возможности для самостоятельной работы и т.д. [3].

Ресурс Quizlet на данный момент является одним из лучших онлайн-инструментов для усвоения лексики. Он имеет интуитивно понятный интерфейс, слова сопровождаются красочными иллюстрациями, усваиваются в интерактивной и игровой форме.

Задания достаточно разнообразны и включают: карточки, выбор из 4 вариантов, задания на написание слов (что обеспечивает усвоение графической формы слова), игры.

При помощи Quizlet можно осуществлять введение и частично тренировку лексики. Ресурс предоставляет большое количество гибких функций и очень удобен для обучаемых. Представлена озвучка слов. Удобство обеспечивается возможностью быстрой обратной связи, самоконтроля. Ресурс можно использовать в любое время, что важно для организации самостоятельной работы студентов. Также есть возможность выбрать из списка только те слова, которые на данный момент плохо усвоены, и тренировать только их. Те слова, в которых были ошибки,

затем еще раз повторяются. Есть возможность бесплатного доступа обучаемых к практически полному функционалу сайта (приглашение участников через вкладку «Курс»). Заниматься можно как на сайте, так и в приложении.

При этом *Quizlet* удобен не только для обучаемых, но и для преподавателей. Здесь есть возможность создать модуль со словами для учеников за очень короткое время. Например, можно копировать и вставлять слова списками. Создание модуля из 40–50 слов занимает 10–12 минут. Набирать текст и искать картинки не требуется, так как переводы и иллюстрации ресурс предоставляет сам. Есть большое количество готовых подборок слов.

Наряду с достоинствами, у ресурса есть и некоторые недостатки. Одним из существенных недостатков является отсутствие упражнений, иллюстрирующих употребление слова в контексте, например, здесь нет заданий на вставку слов в предложение или фразу.

При изучении лексики очень актуальным является вопрос максимально эффективного использования временных ресурсов в сочетании с высокой результативностью. Для этого используется принцип – *минимум слов и минимум времени*.

Минимум слов. Для успешного общения и понимания более 90 процентов любого текста общей тематики достаточно знать около 4000 наиболее употребляемых слов английского языка [4]. Поэтому, наряду с изучением тематической лексики, огромное значение имеет усвоение базового словаря – лексического минимума, состоящего из наиболее частотных английских слов. Такой лексический минимум из 3000 (для уровня приблизительно B1-B2) и 5000 (для уровня C1) представлен на сайте Оксфордского словаря – <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/wordlists/oxford3000-5000>.

На основе анализа огромного количества ресурсов здесь были отобраны 3000 и 5000 наиболее часто употребляемых слов английского языка.

Ресурс Оксфордского словаря удобен тем, что слова в составе лексических минимумов отсортированы по уровням от A1 до C1. То есть в зависимости от уровня, возраста и цели ученика можно выбрать базовый набор слов для изучения.

Исходя из нашего опыта, многие студенты даже с хорошим уровнем английского (B2) не в полной мере владеют базовым лексическим минимумом в 3000 слов, представленным на сайте <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>. Например, выяснилось, что студенты первого курса специальности «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций», связанной с изучением английского языка, не знают в среднем около 200 из 3000 слов представленного лексического минимума. При этом студенты получили достаточно высокие баллы по итогам сдачи централизованного тестирования по английскому языку и знают большое количество тематической лексики, а вот некоторые слова базового минимума могут быть упущены.

Методика изучения слов лексического минимума состоит из нескольких этапов.

1. На первом этапе студенты отбирают из лексического минимума те слова, значения которых они не знают. Причем, если специальность не связана с изучением английского языка напрямую, то уровень студентов может быть и A1, и A2. Поэтому в зависимости от уровня студента он сначала проверяет, знает ли он весь лексический минимум до того уровня, на котором он сейчас находится, например, если он сейчас на уровне A2, то он применяет фильтр по уровням на сайте <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/wordlists/oxford3000-5000> и отбирает из 3000 слов только слова уровней A1 и A2.

2. На втором этапе преподаватель анализирует списки слов группы студентов, отбирает наиболее часто встречающиеся в них слова и создает на основе этих слов модули *Quizlet*. При помощи ресурсов искусственного интеллекта с этой лексикой генерируются упражнения на поиск соответствий, вставку слов, создаются интересные вопросы для обсуждения с включением заданных слов.

3. На третьем этапе обучаемые работают индивидуально по своему списку слов. Варианты работы: создание собственных модулей в *Quizlet*, тренировка индивидуальной подборки лексики в упражнениях, созданных искусственным интеллектом.

Минимум времени. Для наиболее прочного запоминания лексики главным условием и принципом является ее неоднократное повторение. В научных работах определены оптимальные интервалы времени, через которые необходимо повторить изученный материал. Существует так называемая кривая забывания Эббингауза. Согласно ей, уже через день после однократной встречи с новым материалом в памяти остается только около 40 % информации. Наиболее результативным будет повторение нового материала через 20–30 минут после первой встречи с ним, затем через день, через 2–3 недели и через 2–3 месяца [5].

Для создания различных упражнений на усвоение лексики можно эффективно использовать ресурсы искусственного интеллекта, например, <https://www.perplexity.ai/>, <https://www.deepseek.com/>, <https://twee.com/>. На сайте <https://twee.com/> представлен определенный набор моделей для генерации упражнений при помощи ИИ, часть функций здесь являются платными. Преимуществом данного сайта будет меньшее количество ошибок и неточностей по сравнению с другими ресурсами.

При генерации упражнений на ресурсах <https://www.perplexity.ai/>, <https://www.deepseek.com/> необходимо внимательно проверять результат работы ИИ, так как в упражнение могут быть включены не все слова, необходимые для усвоения и представленные в запросе. Также могут быть другие ошибки, например, в упражнении на вставку слов очень часто слова, которые необходимо вставить, идут в том же порядке, что и предложения, в которые эти слова нужно вставить.

Однако, даже с учетом указанных недостатков, создание упражнений на усвоение лексики с помощью ресурсов <https://www.perplexity.ai/>, <https://www.deepseek.com/> является крайне эффективным, так как занимает буквально несколько секунд. Правки, которые иногда требуется внести, незначительны и несопоставимы по количеству затрачиваемого времени с ситуацией, когда преподаватель должен сам создавать упражнения.

Для создания комплекса упражнений при помощи ИИ наиболее эффективным будет запрос «Создай подборку упражнений (при необходимости указывается количество упражнений) для усвоения данной лексики (список слов)». ИИ создает несколько упражнений, причем часто предлагает не только типичные упражнения на вставку или сопоставление, но и необычные, интересные форматы, например:

Decide if the statements are true or false.

1. The word "**below**" means above something.
2. A **customer** is someone who buys goods or services.
3. "**Bored**" means you find something interesting.
4. An **exam** usually tests what you have learned.
5. A **career** is a series of jobs or professional experiences.
6. A **coat** is something you wear on your feet.
7. "**Excited**" means feeling very happy or enthusiastic.

Если необходимо создать упражнение(ия) определенного формата, то можно написать соответствующие запросы: «Создай упражнения на вставку слов и на поиск соответствий с лексикой (список слов)» или предоставить ИИ образец нужного формата и попросить создать упражнения по той же модели, но с другой лексикой.

Задания для последнего этапа усвоения лексики – выведения ее в речь – также можно с успехом создавать при помощи ИИ. Например, дать задание ИИ составить интересные вопросы для обсуждения с заданной лексикой, придумать коммуникативную игру, предполагающую задействование новых слов, обсудить в формате чата (любой ИИ-чат) или устно (платный ресурс *Replica*) какие-то вопросы с включением заданной лексики.

Таким образом, развитие онлайн-ресурсов предлагает неограниченные возможности для оптимизации процесса усвоения лексики. Для отбора минимального объема лексики, необходимой для эффективной коммуникации, можно использовать сайт Оксфордского словаря, для введения

и отработки лексики – Quizlet, для отработки лексики письменно и в речи – ресурсы искусственного интеллекта. Повторение материала через определенные интервалы времени создаст условия для прочного усвоения и свободного владения лексикой в процессе коммуникации.

Список использованной литературы

1. Курбакова, М. А. Использование приложения Quizlet в обучении техническому английскому / М. А. Курбакова, А. А. Колесникова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 103–109.
2. Bolatbek, S. The efficiency of utilising mobile applications on teaching vocabulary in English classrooms in secondary schools of Kazakhstan / S. Bolatbek // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – № 5–7 (73). – С. 21–25.
3. Мирзоева, Л. Ю. Обучающий потенциал информационно-коммуникативных технологий в изучении специальной терминологии при обучении английскому языку (на материале Quizlet) / Л. Ю. Мирзоева, Ж. Б. Ержанова // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. – 2019. – № 2. – С. 113–118.
4. Nation, P. How large a vocabulary is needed for reading and listening? / P. Nation // Canadian Modern Language Review. – 2006. – 63(1). – P. 59–82.
5. Корнакова, В. И. Организация обучения студентов по методу интервального повторения (кривой забывания) / В. И. Корнакова // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе: материалы III Республиканской научно-практической конференции (с международным участием), 31 января 2019 г., Минск, Беларусь / БГУ, каф. английского языка естественных факультетов. [редкол.: А. Э. Черенда (гл. ред.) и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – С. 63–66.

УДК 378.147:811.111'36

Ю. Е. Акулич

К ВОПРОСУ О ПАССИВНЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ

В данной статье раскрываются вопросы, возникающие при обучении коммуникативной грамматике с учетом использования различных методов, направленных на совершенствование грамматических навыков. Для того, чтобы грамматический материал усваивался с наименьшими усилиями для обучаемых существуют различные пассивные методы, такие как просмотр видеоконтента с субтитрами, скачивание обучающих приложений, прочтение статей и книг по интересам и другие. Данные методы фокусируются на воздействии на язык без целенаправленных усилий по его восприятию, пониманию и предоставлению. В статье выявлены и отрицательные аспекты использования пассивных методов.

Ключевые слова: грамматические навыки, пассивное использование, эффективное обучение, коммуникативная деятельность.

Многие преподаватели утверждают, что различные методы обучения, подразумевающие активное вовлечение и взаимодействие студентов, способствуют лучшему пониманию и усвоению иностранного языка. Интерактивные игры, коммуникативные задания, реальные речевые ситуации дают отличные результаты в обучении грамматике.

У многих студентов изучение грамматики вызывает отрицательные чувства. Однако совершенствование тех или иных грамматических структур невозможно без совершенствования других видов речевой деятельности, таких как говорение, письмо или восприятие иностранной речи на слух. Те студенты, у которых есть проблемы с контролем понимания иноязычной речи

или возможностями монологического или диалогического высказывания, могут испытывать трудности с усвоением грамматических явлений, тренировкой вне контекста. Поэтому студенты ищут более легкие пути для изучения грамматики.

Пассивные методы обучения грамматике ориентированы на то, чтобы учащиеся получали и обрабатывали информацию посредством наблюдения и повторения, а не на активном построении собственного понимания. Примеры включают просмотр видео, прослушивание лекций или пассивное выполнение грамматических упражнений. Учитывая то, что продвинутые студенты лучше всего учатся, используя разные активные подходы, некоторые могут получить больше пользы от пассивных методов [1].

Среди самых распространенных методов пассивного обучения грамматике можно отметить прослушивание подкастов, просмотр передач, скачивание приложений и другие.

1. *Прослушивание подкастов на иностранном языке.* Данный метод не только помогает тренировать навыки восприятия иностранной речи на слух, но и способствует приспособлению к естественной речи, фокусируя внимание обучаемого на аутентичном контексте и активной лексике, используемой носителями языка в повседневной речи. Подкасты – удобный и увлекательный способ обучения. Студенты могут им воспользоваться во время поездки на учебу, занятием спортом или выполнении работы по дому, что упрощает включение изучения языка в повседневную жизнь.

2. *Просмотр телепередач, новостных каналов, мультимедийных платформ с субтитрами.* Видеоматериал может быть полезным методом при изучении грамматики, поскольку просмотр видеоконтента с титрами улучшает понимание иноязычной речи, позволяет расширять словарный запас и тренировать слухо-произносительные навыки. Просматривая субтитры, обучаемый может интерпретировать значение предложений и фраз в конкретном контексте, что имеет решающее значение для понимания грамматических структур. К тому же данный способ позволяет использовать дополнительные вариации, такие как сделать паузу и проанализировать структуру предложения, обращая внимание на порядок слов, спряжение глаголов.

3. *Пассивное использование приложений.* Данный метод может быть эффективным по многим причинам. Во-первых, многие приложения по изучению грамматики дают определения грамматическим структурам, видеообъяснения, примеры и игры, основанные на тренировке той или иной грамматической конструкции. Во-вторых, данный метод не требует чрезмерной активной практики, основываясь лишь на прослушивании и объяснении. В-третьих, грамматические приложения удобно скачивать на любое устройство (телефон, планшет, ноутбук) и использовать их в нужное время. В-четвертых, приложения дают возможность студенту сконцентрировать свое внимание на определенной грамматической теме (например, *passive voice*, *articles*).

4. *Прослушивание аудиокниг, песен.* Метод пассивного прослушивания позволяет студентам не только знакомиться с различными акцентами иностранного языка, что позволяет понять разговорный язык, но и показывает, как грамматические конструкции используются в контексте, тем самым раскрывая их семантические и структурные особенности в предложении. К тому же студенты могут сформировать чувство ритма, пополнить фразеологический словарь, часто используемый в песенном жанре. Песенный контент дает представление об иной грамматике, отличной от традиционной. Например, в песнях можно встретить употребление неправильных форм времен глаголов, сокращения типа «ain't», которые в традиционном понимании считаются грамматически неправильными. Иногда подобрать такой аудиоконтент, который бы соответствовал уровню иностранного языка или был ориентирован на изучаемый материал, связанный с той или иной грамматической темой, очень сложно.

5. *Развлечение с грамматическими играми.* Используя игры в качестве пассивного и развлекательного обучения, студенты могут повысить свою мотивацию, улучшить свое понимание грамматических конструкций в развлекательной форме. Грамматические игры вовлекают студентов в практическую и контекстуализированную среду, где они могут

совершенствовать свои грамматические навыки. К тому же игры побуждают студентов уделять пристальное внимание грамматическим правилам и структурам, так как основная задача в игре – победа.

6. *Прочтение журналов, статей и книг на интересующие темы.* Данный контент направлен на то, чтобы уловить основное содержание материала, не вникая в детали. Читая статьи на иностранном языке, студент знакомится с научным вариантом изложения речи, грамматическими формами, свойственными в данном стиле.

7. *Ленивый разговор (lazy speaking).* Многие студенты отмечают, что эффективным методом изучения грамматики и слов является разговор с носителем иностранного языка. Этот вид разговора, когда не задействовано критическое мышление и говорящий не обращает внимание на качество речи, может стать толчком для улучшения и продвижения своего уровня владения иностранным языком [2].

Хотя пассивные методы обучения как менее затратные на изучение и запоминание грамматических образцов всегда предпочтительнее для студентов, затратные на изучение и запоминание грамматических образцов, тем не менее они могут быть неэффективными.

Во-первых, отсутствие активного речевого вовлечения в процесс обучения явно на лицо, так как не требует от студента активной обработки информации, что имеет решающее значение для пополнения и хранения полученной информации.

Во-вторых, ограниченное понимание и применение связано с тем, что для изучения грамматических явлений и структур необходимо четкое представление где, когда и почему данная грамматическая конструкция употребляется в контексте и вне его. Студенты могут понимать правила теоретически, но с трудом могут использовать их в реальном общении, если не практиковать грамматические явления в общении.

В-третьих, существуют некоторые сложности с применением теории на практике, так как услышав грамматическую конструкцию в определенном контексте (например, новости, где видо-временные формы глагола изменяются согласно правилам употребления в новостных сводках или заголовках) студент не знает как применить ее в другой ситуативной проблеме. Возможность неправильного понимания может привести к неправильной трактовке и, как результат, к неправильному использованию грамматического явления.

В-четвертых, пассивное восприятие не всегда нацелено на обработку полученной информации и, как правило, препятствует ее долгосрочному хранению.

В-пятых, при изучении любого аспекта иностранного языка важно получение обратной связи, (*feedback по ошибкам*). Пассивные методы изучения грамматики не могут предоставить обратную связь по ошибкам, как это возможно при аудиторном обучении с преподавателем или репетитором.

Какими бы способами обучения не пользовались преподаватели, они имеют решающее значение для достижения успехов обучаемых. Работая над обучением грамматике посредством пассивных методов, студенты могут повысить скорость обучения, помещая себя в естественную среду (зачастую используя аутентичный материал), направленную на повторение ранее изученного материала менее затратными способами. Пассивные методы являются развлекательными, менее стрессовыми, особенно в сочетании с методами активного обучения.

Список использованной литературы

1. Active vs Passive language learning : [site]. – Great Britain, 2025. – URL:<https://www.leonardoenglish.com/blog/active-vs-passive-language-learning> (date of access: 01.07.2025).

2. Мананков, Д. А. Методики пассивного изучения английского языка с помощью личных увлечений / Д. А. Мананков, Н. Ю. Невраева, А. М. Кабанов, Т. В. Гурская // Современное педагогическое образование. Серия: Языкознание и литературоведение. – 2021. – № 5. – С. 69-73.

С. М. Володько, Т. А. Романова

ПРОДУКТИВНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Целью статьи является рассмотрение теоретических основ лингводидактической концепции современного иноязычного образования, базирующейся на продуктивном деятельностном подходе к формированию компетенций бытового и профессионального иноязычного общения и представление авторского подхода к её использованию в учебном процессе вуза.

Ключевые слова: *продуктивный подход, задание с «открытым финалом», лингводидактическая концепция, личностный иноязычный речевой продукт, творческая самостоятельная познавательная деятельность.*

Основное направление иноязычного образования в Республике Беларусь может быть сформулировано сегодня, исходя из следующего тезиса: иноязычное образование есть новая реальность сегодняшнего дня, а содержание которой – иноязычная культура.

Новое направление требует нового подхода к организации учебного процесса, а именно:

- 1) язык изучается функционально, исходя из особенностей будущей профессиональной деятельности специалиста;
- 2) язык изучается в тесной связи с миром изучаемого языка;
- 3) поскольку язык изучается в искусственных условиях, вне реальной языковой среды, для восполнения её дефицита используются разнообразные инновационные продуктивные педагогические технологии.

Как известно, настоящий этап развития педагогической науки характеризуется выбором в качестве фундаментального подхода так называемого деятельностного подхода (В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). В качестве его основной характеристики выступает активность обучаемого, побуждающая его к деятельности. Это означает, что обучение должно быть направлено на организацию активного усвоения студентами системы знаний.

Продуктивный подход («productive learning») является одним из направлений, реализующих деятельностный подход в образовании. Он появился на Западе, и его основоположниками были немецкие учёные И. Бём, Й. Шнайдер [1]. В 1990-х г. г. продуктивное обучение начало внедряться в образовательное пространство России как новый путь достижения образовательных целей в соответствии с продуктивной деятельностью в реальных жизненных ситуациях, самоорганизацией своего личностного образовательного процесса, участием в групповой рефлексии и осмыслением приобретённого опыта (А. А. Вербицкий, Н. И. Нечаев, Ю. Н. Кулюткин). Исследование продуктивной языковой образовательной парадигмы началось значительно позже (И. Я. Хернер, В. В. Рубцов, А. В. Хуторский и др.).

Продуктивный подход в отличие от репродуктивного характеризуется приобретением знаний в процессе творческой деятельности, самостоятельного решения учебных задач, требующих рассуждения, умозаключения, анализа и самоанализа. Целью продуктивного подхода к обучению иностранному языку является формирование иноязычной компетенции, позволяющей использовать язык в ситуациях максимально приближенных к реальным ситуациям бытового и профессионального общения.

Большой вклад в обоснование необходимости поиска новых подходов к решению проблем повышения качества и результативности современного высшего образования, в том числе иноязычного, внесла А. В. Рубцова, доктор педагогических наук, профессор, разработавшая целостную лингводидактическую концепцию, которая была положена в основу инновационной модели обучения иностранному языку в вузе.

Характер учебно-познавательной деятельности обучающихся в рамках его использования имеет многогранный характер, а именно:

1) творческий – создание личностного иноязычного речевого продукта является творческим процессом, требующим активной самостоятельной познавательной деятельности по поиску эффективного решения проблемы;

2) интерактивно-коммуникативный – это коммуникативное взаимодействие и сотрудничество по созданию иноязычного речевого продукта, обмен мнениями и сотворчество;

3) конструктивный – конструирование личностного речевого иноязычного продукта сопровождается выработкой личностных способов познания, формированием собственного стиля познавательной деятельности;

4) рефлексивно-аналитический – процесс создания личностного иноязычного речевого продукта это и саморазвитие, и самооценка;

5) социально-ориентированный речевой продукт конструируется либо в контексте реальной ситуации, либо моделируемой в контексте будущей профессиональной деятельности обучающегося [2].

В соответствии с современной концепцией продуктивного подхода педагогический процесс в вузе осуществляется при некоторых условиях, важнейшими из которых являются:

1) увеличение роли каждого обучающегося в проявлении инициативы при создании личностного образовательного продукта;

2) изменение роли педагога в сторону консультирования и сотрудничества;

3) создание образовательной среды, соответствующей современным требованиям к качеству подготовки будущих специалистов.

Обучение иностранному языку в рамках продуктивного подхода имеет некоторые особенности. Так, когда речь идёт о создании личностного образовательного продукта, имеется в виду создание обучающимся иноязычного речевого продукта как решение учебной проблемы, заданной преподавателем в ходе учебного процесса. Кроме того, процесс создания личностного иноязычного продукта характеризуется автономностью. Это самостоятельность обучающегося в выстраивании режима образовательной деятельности, это самодвижение, начиная от постановки задачи и формирования проблемы преподавателем до её решения и последующего предъявления готового продукта студентам.

И ещё одна важная особенность – использование продуктивного подхода позволяет оптимально сочетать продуктивную и репродуктивную виды деятельности обучающихся в процессе создания личностного образовательного продукта (отбор языковых средств для реализации коммуникативного намерения).

Сегодня высшее образование РФ стоит на пути новых кардинальных изменений. Ключевыми элементами будущего являются образовательные технологии, многие из которых уже нашли дорогу в нынешнее образовательное пространство. Это не только онлайн обучение и технологии, но и нейросети, искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, геймификация и т. д. Потенциальные возможности этих новейших технологий, несомненно, велики, но они сами по себе не способны решить проблему качественных изменений в формировании компетенций будущих специалистов. А продуктивный подход, отражающий идею активной, творческой и самостоятельной учебной деятельности обучающихся, связанной с их реальной будущей профессиональной деятельностью, способен повернуть образовательный процесс в нужное русло.

Целью данной статьи является желание поделиться с коллегами нашим видением возможности продуктивного подхода, практикуемого нами в учебном процессе на 1 – 3 курсах Института современных знаний им. А. М. Широкова для реализации модели развития продуктивного взаимодействия преподавателя и студента / студентов на занятиях по «Практике устной и письменной речи» и «Коммуникативной грамматике».

Приведём несколько примеров разработанных нами коммуникативных заданий, моделирующих аутентичные ситуации социокультурного общения в рамках программной тематики 1 курса.

I. Topic "Eating Habits".

1. Make a short 2-minute video. You are a famous food vlogger. (eg. YouTuber in McDonald's). Visit your favourite place and make a restaurant review. Don't forget to review the establishment and menu items for your followers.

2. You have the most-viewed cooking videos on YouTube. Present a step-by-step guide of the best homemade shawarma. Explain each phase of a process.

3. You are at a café / restaurant. You need at least three people interacting (2 visitors and a waiter). You have just had lunch. One of you is not happy with the service. Ask your friends whether they are OK with it. Call the waiter. Express yourself in polite ways while making a complaint. Usage of target vocabulary is obligatory.

4. A Confused Client Received a Wrong Food Order at the Front Door. Act out a conversation to deal with the situation to make sure the customer is happy even if a mistake was made. Try and remedy the situation when an order is placed incorrectly.

5. Getting a Refund. Student 1 – You are a dissatisfied customer. You want to return an item. Student 2 – you are a shop assistant. Handle the customer's request for a refund in a positive, professional manner.

6. Place an order in a fast food restaurant. Usage of target vocabulary is obligatory. Reading is against the rules.

В рамках продуктивного подхода к обучению коммуникативной грамматике (III курс) мы используем два вида учебных материалов: 1) основанных на аутентичном тексте (например, «Cultures», «Globalisation», «Employment», «Negotiations» и т.п.); 2) основанных на коммуникативной задаче (ролевая игра, решение кейса, подготовка и презентация проекта, доклада и т.п.) [3].

Приведём пример некоторых заданий на базе аутентичного текста «Advertising» (рамки статьи не позволяют предоставить текст). Главной особенностью этих заданий с так называемым «открытым финалом» (когда ни студент / студенты, ни преподаватель не знают, куда выведет обсуждение проблемы) является одновременная активизация речевых и грамматических компетенций обучаемых.

I. Speak about the author's views on different types of advertising and the ones he considers to be particularly attractive. Say if you share his opinion. Make use of the constructions:

1) If I were the author....

2) Were I the author...

3) I wish the author...

4) It's high time advertising ...

5) It's important \ necessary/ desirable that advertising...

II. Work in pairs comparing your views. Express advisability:

1) The author should have emphasized /stressed / analyzed...

2) Today advertising should be used / considered / placed...

III. Imagine you are Head of Advertising Department (choose the field your company specialized in). Hold a meeting with a group of your colleagues responsible for working out an advertising campaign of a new product or service. Give instructions, listen to the views of your colleagues. Answer their questions about the planned work. Express:

1) necessity due to a plan: you are to.....; you were to have finished / accomplished..., but...

2) necessity due to circumstances: you will have to / did you have to....?

3) a piece of advice: you should....;

4) possibility: it can be....;

5) permission: may we....? shall we...?

6) real or unreal condition: In case you..., we'll...etc. The company will... unless... I wish you...

IV. Interview a candidate applying for a job in Advertising Department of your company. Work in groups of 3-4. Here are some prompts for you:

Can you say some words about...? You must have had previous experience...

Supposing you're hired... What will you do if...

Did you have to... at your previous work? etc.

V. *Make a report and a presentation on any item related to the problem of advertising you are mostly interested in. Deliver it to your groupmates. The listeners are to address the speaker with questions or commentaries. Here are some prompts for you:*

May I ask you a question? Can you explain, please....?

I might have failed to catch your idea.... Would you, please....?

I must admit..., but... I will / won't support your idea of.... I can't but...

VI. *Imagine you have just attended the Festival presenting advertisements of young designers. Their ads are absolutely different. They advertise different products and services. Choose what attracted you and write a short commentary in the guestbook.*

VII. *Translate into English. Mind grammar under discussion.*

1. Могу я попросить вас объяснить вашу мысль?

2. Мне придется подумать над вашим предложением.

3. Я не могу не согласиться с вами.

4. Как жаль, что у нас нет времени продолжить обсуждение.

5. Пора прекратить дискуссию и продолжить обсуждение.

6. Будь я на месте докладчика, я бы привел больше примеров, подтверждающих его тезис.

VIII. *Give examples of your own expressing the following modality. Try to focus on the problems in Advertising: 1) supposition broadening an assurance; 2) doubt; 3) absence of necessity; 4) necessity due to circumstances; 5) advice; 6) mental ability; 7) reproach; 8) possibility; 9) part of a plan, arrangement;*

IX. *Complete the sentences using Subjunctive Mood:*

1. *I wish the director... during the last meeting.*

2. *If only the director... then.*

3. *Were I the director I ... during the last meeting.*

4. *The director spoke as if he...*

5. *The director recommended the employees...*

6. *The director would support our plan, unless...*

7. *It's high time the employees...*

8. *But for the problems with suppliers the company...*

9. *In case the contract is signed, the company...*

10. *Provided the contract were signed last year, now the company...*

Разработанные нами задания прошли апробацию и подтвердили эффективность продуктивного подхода к иноязычному образованию прежде всего в контексте того, что продуктивное обучение – это личностно-ориентированный процесс, результатом которого является субъективно новый личностный интеллектуальный продукт. Продуктивное образование – это творчество, это поиск, это самопознание, самоактуализация и личностное саморазвитие. Более того, групповое взаимодействие студентов (групповая творческая деятельность в ходе решения кейса или ролевой игры) является стимулом творческой активности и личностного роста каждого студента и источником его самооценки и самоанализа.

Оценка своей собственной деятельности, оценки других студентов группы, оценка, данная преподавателем, заставляют студента осмысливать свою учебную деятельность, своё отношение к ней, в результате чего происходит развитие интеллектуальной и когнитивной сфер студента, что, в первую очередь, и является целью современного высшего образования.

Список использованной литературы

1. Бём, И., Шнайдер, Й. Международный заочный курс повышения квалификации в методическом письме / И. Бём, Й. Шнайдер // Школьные технологии. – №4. – 1999. – С. 195-272.

2. Рубцова, А. В. Специфика иноязычной образовательной среды в ракурсе продуктивного подхода. / А. В. Рубцова // Российский госпед.ун.им. А. И. Герцена. – Спб.: Изд. Молодой учёный, –2022. – С. 385-389.

3. Володько, С. М., Романова Т. А. Коммуникативная грамматика: отказ от классической грамматика или «метод с «открытым финалом» от «значения» к «форме» / С. М. Володько, Т. А. Романова // Вести ИСЗ. – № 4 (93). – 2022. – С. 133-137.

4. Володько, С. М., Романова Т. А. Из опыта использования продуктивных образовательных технологий в обучении иностранному (английскому) языку / С. М. Володько, Т. А. Романова // Вести ИСЗ. – № 1 (98). – 2024. – С. 126-132.

УДК 372.881.581'366.584'567+004.773.6+004.588

П. В. Гибкий

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ TELEGRAM И WORDWALL НА ЗАНЯТИИ «ЭФФЕКТ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ»

В статье рассматривается методика применения цифровых платформ Telegram и Wordwall для повышения эффективности обучения синтаксису китайского языка на примере занятия по теме «Эффект будущего времени». Обоснована актуальность использования интерактивных и мобильных технологий, позволяющих сделать процесс обучения более гибким, динамичным и соответствующим потребностям современной молодежи. Делается вывод о том, что интеграция Wordwall и Telegram способствует активизации познавательной деятельности студентов, развитию навыков самостоятельной работы и созданию интерактивной образовательной среды, ориентированной на глубокое усвоение сложных синтаксических явлений китайского языка.

Ключевые слова: китайский язык, синтаксис, обучение, цифровизация образования, Telegram, Wordwall, интерактивные задания, эффект будущего времени.

В условиях цифровизации образования все более важную роль играют интерактивные и мобильные технологии, способствующие активизации учебного процесса. В связи с этим методика преподавания иностранных языков непрерывно обогащается новыми цифровыми средствами обучения, к которым относятся Telegram-канал «Китайский язык в МГЛУ с Гибким Павлом» [1]. Применение данной платформы позволяет не только повысить вовлеченность студентов, но и организовать обучение более гибко, динамично, с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Размещаются интерактивные задания и упражнения, позволяющие сделать процесс обучения китайскому языку более интересным и эффективным. Представлены материалы и для изучения синтаксиса китайского языка, в частности, карточки в оболочке “Wordwall”. Данный сервис используется для создания и проведения интерактивных упражнений различных форматов: тестов, игр, кроссвордов и заданий, направленных на формирование навыков правильного построения китайских предложений, что делает “Wordwall” удобным для применения на различных этапах занятия:

1) актуализации ранее сформированных знаний в процессе работы с интерактивными карточками в режиме «верно / неверно»;

2) введения нового материала в режиме «перетаски элемент», что помогает студентам самостоятельно выстраивать структуру китайского предложения;

3) закрепления пройденного: кроссворды и упражнения на сопоставление позволяют в игровой форме повторить изученные синтаксические явления китайского языка.

Приведем примеры типичных заданий:

– выявите тип эффекта временных отношений (эффект прошедшего / настоящего / будущего / будущего в прошедшем времени);

– определите средства создания эффекта будущего времени;

– вставьте пропущенные синтаксические элементы в структуру предложения;

– найдите соответствие между схемой и реальным примером китайского предложения.

Одним из важных преимуществ платформы “Wordwall” является её гибкость: задания могут адаптироваться под разные уровни подготовки студентов и темпы освоения материала. К тому же, использование интерактивных упражнений способствует развитию самостоятельности обучающихся, их умений работать с материалом в условиях ограниченного времени, а также усиливает коммуникативную направленность занятий.

Исходя из вышеизложенного, интеграция цифрового ресурса “Wordwall” в процесс преподавания синтаксиса китайского языка позволяет значительно повысить эффективность занятий, стимулировать познавательную активность студентов и создать условия для более глубокого усвоения синтаксических явлений китайского языка. Теперь рассмотрим преимущества совместного использования сервиса “Wordwall” и мессенджера “Telegram”. Цель интеграции этих ресурсов – формирование устойчивых навыков синтаксического анализа, а также повышение интереса к изучению китайского языка через использование привычных студентам цифровых образовательных ресурсов.

“Telegram” является эффективным инструментом коммуникации и оперативным каналом обратной связи. Через специально созданные учебные чаты либо посредством Telegram-канала преподаватель направляет студентам ссылки на упражнения в оболочке “Wordwall”, комментирует их выполнение, проводит обсуждение типичных ошибок. Кроме того, с помощью Telegram-ботов можно проводить быстрые опросы, тесты и организовывать интерактивные дискуссии по темам, связанным с синтаксисом китайского языка. Следует также отметить, что интеграция Wordwall и Telegram способствует формированию цифровой грамотности студентов, умению работать с образовательными ресурсами в мобильной среде, что особенно актуально в современном мире цифровых технологий.

Представим последовательность действий преподавателя и студентов на занятии с использованием двух вышеуказанных платформ.

1. Преподаватель отправляет в Telegram ссылку на карточки в оболочке Wordwall для актуализации пройденного ранее материала.

2. Студенты выполняют задание индивидуально или в группах и отправляют результаты преподавателю на проверку.

3. В Telegram-чате проводится совместное обсуждение результатов, объясняются ошибки, предлагаются дополнительные примеры. Может быть запущено экспресс-тестирование по ключевым аспектам, рассмотренным на занятии в режиме реального времени.

4. На Telegram-канале выкладывается пост с систематизированной информацией.

Такой формат имеет следующие преимущества:

- 1) увеличивает скорость обратной связи;
- 2) повышает вовлеченность студентов за счет использования привычных цифровых платформ;

- 3) развивает навыки самостоятельной работы и рефлексии;

- 4) укрепляет практическую направленность обучения.

Соответственно, совместное использование платформ “Wordwall” и “Telegram” на занятиях по синтаксису китайского языка обеспечивает активизацию познавательной деятельности студентов, эффективную отработку синтаксических структур и способствует созданию интерактивной образовательной среды, ориентированной на потребности современной молодежи.

Изложим структуру занятия «Эффект будущего времени», составленный с учётом использования названных информационно-коммуникационных технологий.

1.1. Повторение пройденного материала из курса теоретической грамматики. Изучение значения и употребления рассматриваемых знаков алфавита синтаксиса китайского языка

Прошрое занятие было посвящено анализу лексических средств обозначения категории времени в китайском языке. Мы также кратко затронули эффект временных отношений. Сегодня рассмотрим создание эффекта будущего времени в китайском языке посредством комбинаций служебных языковых единиц (см. ниже).

В комбинаторной семантике¹ считается, что полусуффикс 了(-le) обозначает краткий завершённый, а экстенсификатор 再(zài) – итеративный (повторяющиеся) процесс. Амплификатор 就(jiù) подчеркивает быструю смену событий / причинно-следственную связь между ними / то, что процесс осуществится в скором времени после акта речи / в определенный момент времени [3] и др. Данные языковые знаки не являются временными показателями, что подтверждается их встречаемостью в прошедшем, настоящем, будущем и будущем в прошедшем.

Тем не менее, их комбинации: амплификатора 就(jiù) и двух модальных частиц 了(le), а также экстенсификатора 再(zài) и двух модальных частиц 了(le) и др. могут при наличии подходящего контекста обозначать будущее время, выполняя роль синтаксических средств создания эффекта будущего времени (студентам отправляется ссылка на научные статьи с более подробной информацией про эффект временных отношений и его разновидности: <https://t.me/gibkit/738> [1]).

1.2. Введение понятий «процедуральное представление временных отношений» и «эффект будущего времени»

Под процедуральным представлением какого-либо языкового явления понимается его обозначение сочетанием служебных языковых единиц, каждая из которых в изолированном употреблении не может выполнять такую роль (см. подробнее: [4, с. 5–6]). «Эффект будущего времени» определяется как временной промежуток, возникающий между завершёнными процессами в будущем [5, с. 222], представляемый процедурально [6, с. 100]. Предъявляются примеры из электронной версии Большого китайско-русского словаря с их анализом и интерпретацией.

1. 老虎没了牙，也就威风不起来 [7] (‘Если обрежем тигру когти, он не сможет царапаться’).

2. 不说了再说这是很久地事了 [7] (‘Все, больше не буду говорить, иначе это затянется’).

В первом предложении эффект будущего времени создан комбинацией амплификатора 就(jiù) и двух модальных частиц 了(le), во втором – комбинацией экстенсификатора 再(zài) и двух модальных частиц 了(le).

2. Выполнение языковых трансформационных упражнений, размещенных в следующем посте Telegram-канала: студенты осуществляют замену лексических единиц в представленных предложениях.

3. Составление диалогов. Студентам отправляется ещё один пост с флэш-карточками “Wordwall”. Используя их как визуальные опоры, обучаемые, работая в парах или «командах», продуцируют диалогические единства с использованием предложений, иллюстрирующих эффект будущего времени в китайском языке. Для каждой из микрогрупп преподавателем моделируется отдельная коммуникативная ситуация.

Подчеркнем, что грамотное сочетание различных форм языковых и речевых упражнений способствует эффективной реализации коммуникативного подхода и сознательно-практического метода в процессе изучения¹ синтаксиса китайского языка [8, с. 267] и технология «Обучение в сотрудничестве» [9, с. 132–133]. Более того, студенты эффективно реализуют сформированные навыки и умения на практике.

Таким образом, Telegram-канал является эффективным средством систематизации, хранения, отправки и быстрого доступа к оцифрованным материалам в рамках изучения синтаксиса китайского языка. Интерактивные карточки “Wordwall” могут быть использованы для иллюстрации теоретического объяснения примерами, отработки синтаксических явлений, а также в качестве визуальных опор для выполнения условно-речевых и речевых упражнений на занятии.

¹ Комбинаторная семантика – лингвистическая дисциплина, изучающая отображение естественным языком динамики ролей индивидов в событии [2, с. 7].

Список использованной литературы

1. Гибкий, П. В. Китайский язык в МГЛУ с Гибким Павлом [Электронный ресурс] / П. В. Гибкий. – Режим доступа: <https://t.me/gibkit>. – Дата доступа: 04.04.2025.
2. Гордей, А. Н. Вновь о семантическом подходе к обработке данных на естественном языке / А. Н. Гордей // Иностранные языки в высшей школе / ФГБОУВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». – Рязань : Редакц.-изд. центр РГУ им. С. А. Есенина, 2023. – Вып. 3 (66). – С. 5–18.
3. Гордей, А. Н. Теоретическая грамматика восточных языков: лекционный курс / А. Н. Гордей. – Минск, 2007. – 1 эл. опт диск (CD-ROM).
4. Гордей, А. Н. О декларативном и процедуральном представлении знаний / А. Н. Гордей // Иностранные языки в высшей школе. – 2021. – № 3(58). – С. 5 – 12.
5. Гибкий, П. В. Создание эффекта будущего времени синтаксическими средствами китайского языка / П. В. Гибкий // Актуальные проблемы филологии: материалы международной научно-практической конференции молодых ученых. – Екатеринбург, 27 апреля 2023 г. – Вып. 27 / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург: УрГПУ, 2023. – С. 221–226.
6. Гибкий, П. В. Категория будущего времени в китайском языке / П. В. Гибкий // Multicultural Research / Мультикультурные исследования / 跨文化研究. – 2025. – № 1 (22). – С. 97–110.
7. 大 БКРС = Большой китайско-русский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bkrs.info>. – Дата доступа: 30.01.2024.
8. Гибкий, П. В. Использование сознательно-практического метода и коммуникативного подхода на занятии «Категория времени в китайском языке» / П. В. Гибкий // Пути Поднебесной: сб. науч. тр. – Вып. XII: В 2 ч. – Ч. 2 / редкол. : А. Н. Гордей (отв. ред.), Н. В. Михалькова (зам. отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2025. – С. 267 – 277. – Режим доступа: <http://e-lib.mslu.by/handle/edoc/17134>. – Дата доступа: 08.04.2025.
9. Гибкий, П. В. Использование технологии «Обучение в сотрудничестве» в ходе изучения синтаксиса китайского языка (на примере занятия «Эффект прошедшего времени») / П. В. Гибкий // Язык–Семиотика–Культура : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч. конф., Минск, 20–21 нояб. 2023 г. : в 2 ч. / Мин. гос. лингвист. ун-т ; редкол. : А. М. Дудина, (отв. ред.), Л. Г. Бондарчук (зам. отв. редактора)[и др.]. – Минск : МГЛУ, 2024. Часть 2. – С. 131 – 134. – Режим доступа: <http://e-lib.mslu.by/handle/edoc/16939>. – Дата доступа: 08.04.2025.

УДК 378.13

Т. Н. Ефремцева

ОЦЕНКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТУРИСТСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается проблема оценки уровня сформированности межкультурной компетентности у студентов туристского профиля. Актуальность обосновывается в контексте глобализации туристической индустрии. Представлены результаты исследования с использованием комплексной методики оценки. Результаты выявили дисбаланс между когнитивным компонентом и навыками практического взаимодействия. Предложены рекомендации по оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, оценка компетенций, туристское образование, тестирование, самооценка.

Динамика развития современной туристической индустрии, характеризующаяся глобализацией и интенсификацией контактов с представителями различных культур, предъявляет повышенные требования к уровню межкультурной компетентности специалистов сферы туризма. Выпускникам туристских вузов приходится работать не только в условиях кросс-культурного предоставления услуг, но и в международных командах.

Под межкультурной компетентностью студента мы понимаем «способность жить и работать в контексте межкультурных различий» [1]. На более глубоком уровне межкультурная компетентность понимается как «интегративное качество личности, включающее совокупность знаний, навыков, умений, установок и личностных качеств, обеспечивающих эффективное и адекватное взаимодействие в поликультурной среде» [2].

Для туристского вуза формирование межкультурной компетентности студентов является ключевой задачей, поэтому наличие надежного инструментария диагностики текущего уровня студентов напрямую влияет на эффективность этого процесса.

В рамках исследования было выявлено, что межкультурная компетентность специалистов сферы туризма является многокомпонентным явлением, включающим когнитивный, аффективный, деятельностный и мотивационный компоненты (рисунок 1).

Компонент	Содержание компонента	Значимость для туризма
Когнитивный	Знания о культурном разнообразии, культурных универсалиях и специфике; понимание основ межкультурной коммуникации; знание культурных особенностей целевых туристских рынков.	Основа для понимания культурных различий, прогнозирования поведения клиентов, разработки культурно-адекватных турпродуктов.
Эмоционально-ценностный (Аффективный)	Толерантность, эмпатия, уважение к культурным различиям, открытость к новому опыту, рефлексия собственных культурных установок и стереотипов.	Формирование позитивного образа принимающей стороны, предотвращение конфликтов, создание комфортной среды для туриста.
Поведенческий (Деятельностный)	Навыки эффективной межкультурной коммуникации (вербальной и невербальной); способность к адаптации в инокультурной среде; навыки разрешения межкультурных конфликтов; умение применять культурные знания на практике.	Непосредственное обеспечение качества обслуживания, решение проблем туристов, построение долгосрочных отношений с клиентами и партнерами.
Мотивационный	Готовность и желание взаимодействовать с представителями других культур, интерес к межкультурному общению, стремление к развитию МКК.	Активная позиция в работе с иностранными туристами, инициативность в преодолении барьеров.

Рисунок 1 – Структурные компоненты межкультурной компетентности будущего специалиста туристической индустрии

Следующей задачей стала разработка и апробация комплексной методики оценки межкультурной компетентности студентов. Диагностический инструментарий включал: тестирование, самооценку, анкетирование, интервью, ситуационное тестирование студентов и экспертную оценку преподавателя.

Нами были разработаны авторские тесты на знание культурных особенностей стран, ключевых поставщиков туристов в страну. Базовым источником являлась модель и описание типов культур Ричарда Льюиса [3]. Адаптивная шкала культурной эмпатии и шкала толерантности использовались для проведения самооценки студентов. Для анкетирования и интервью были подготовлены вопросы об интересе студентов к межкультурному общению, их личном опыте взаимодействия с представителями других культур. Студентам были предложены кейсы, моделирующие типичные межкультурные ситуации в туризме. Проверялась адекватность реакции, выбор стратегии поведения, эффективность коммуникации. Экспертная оценка преподавателя учитывала активность и компетентность студента на всех этапах исследования.

Результаты диагностики 113 студентов старших курсов по направлениям «Туризм», «Гостиничное дело» и «Менеджмент» (профиль «Менеджмент международного туризма») показали следующее:

В когнитивном компоненте проявлены достаточно высокие знания о культуре ведущих стран Европы и США и поверхностные знания о культурных особенностях стран Азии, Африки и Латинской Америки.

В эмоционально-ценностном компоненте продемонстрирована средняя толерантность и эмпатия студентов, основанная на скрытых стереотипах.

В поведенческом компоненте выявлены значительные трудности в адаптации студентов к коммуникации, очевидные ошибки и осторожность студентов в разрешении межкультурных конфликтов.

В мотивационном компоненте студенты выразили большое желание работать в туризме, готовность приобретения необходимых практических навыков межкультурного общения.

Анализ результатов проведенной диагностики уровня межкультурной компетентности студентов туристского профиля показал явное несоответствие между относительно высоким уровнем когнитивных знаний студентов и недостаточным развитием поведенческих навыков. Студенты хорошо знают теорию, но испытывают трудности в ее практическом применении в смоделированных и прогнозируемых реальных ситуациях. Наличие устойчивых культурных стереотипов оказывает также негативное влияние на выбор стратегии коммуникации. Высокая мотивация студентов к работе в профессиональной области открывает широкие возможности совершенствования содержания обучения, а также оптимизации учебного процесса.

На основе экспертной оценки преподавателей, участвующих в диагностике, сформулированы следующие рекомендации по развитию межкультурной компетентности студентов туристского профиля:

1. Пересмотр учебных планов по туристским направлениям подготовки на предмет включения дисциплин, формирующих межкультурную компетентность студентов младших курсов.
2. Включение тренингов по межкультурной коммуникации в учебные планы старших курсов по направлениям подготовки.
3. Организация стажировок в международных отелях, фирмах и организациях.
4. Привлечение работодателей к преподавательской работе в вузе.
5. Внедрение современных технологий искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности в систему профессиональной подготовки кадров для сферы туризма [4].

В процессе исследования были отмечены недостатки использованной методики оценивания межкультурной компетентности, в частности, субъективность в отборе содержания и метрик шкал, вероятность обмана в самооценке студентов, завышенная или заниженная шкала оценивания и др.

Для дальнейшей работы по формированию межкультурной компетентности студентов нами выбрана модель, предложенная Ричардом Гриффитом (рисунок 2).

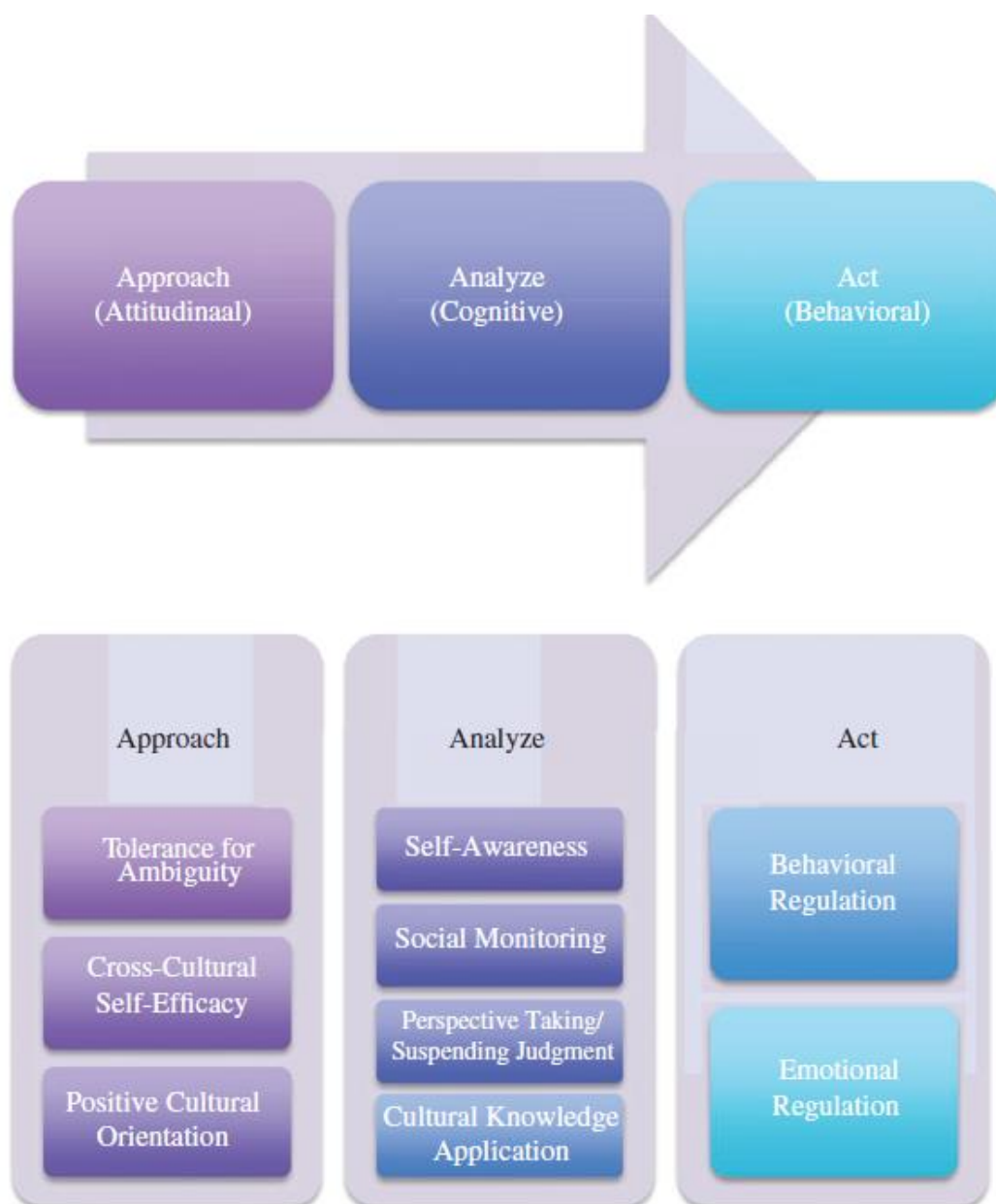


Рисунок 2 – Концептуальная модель структуры межкультурной компетентности [5]

Данная структура строится на модели процесса социального мышления. Межкультурное взаимодействие делится на три этапа (подход – анализ – действие).

Подход подразумевает позитивную культурную ориентацию, терпимость к двусмысленности и культурную само-эффективность.

Анализ включает в себя самосознание, социальный мониторинг, откладывание суждений, принятие перспективы и применение культурных знаний.

Действие измеряет регуляцию поведения и регуляцию эмоций [5].

Разработка инструментария оценивания здесь начинается с определения желаемых результатов, которые необходимо предсказать, целевых культур, в рамках которых должна быть продемонстрирована компетентность, а также знаний, навыков, способностей и других факторов, необходимых для демонстрации межкультурной компетентности.

Считаем, что система грамотного формирования и оценки межкультурной компетентности студентов будет способствовать успешной межкультурной адаптации выпускников туристского вуза в производственной среде.

Список использованной литературы

1. Matsumoto, D., & Hwang, H. C. Assessing cross-cultural competence: a review of available tests / D. Matsumoto, H. C. Hwang // Journal of Cross-Cultural Psychology, 44, 2013. – P. 849–873.
2. Deardorff, D. K. (Ed.). The SAGE Handbook of Intercultural Competence / D. K. Deardorff, D. K. – Sage Publications, 2009.
3. Lewis, R.D. When cultures collide: leading across cultures / R.D. Lewis. – Nicholas Brealey Publishing, 2006.
4. Yefremtseva, T.N., et.al., Rethinking the intercultural communicative competence evaluation in higher education. SHS Web Conf., 127 (2021) 02001 DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202112702001>.
5. Griffith, R.L, et al., Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions. Research Report ETS RR–16-25 (2016). DOI: <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>.

УДК 378.147:811'271'243

С. Л. Островская

ВЗАИМОСВЯЗЬ КУЛЬТУРЫ И ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье автор рассматривает, какое влияние на изучение языка оказывают культура и язык. Описаны практические аспекты интеграции культурных компонентов в процесс изучения иностранного языка. Рассмотрены эффективные методики обучения с учетом культурной составляющей, а также какие проблемы возникают при формировании культурной компетенции у учащихся. Приведены практические рекомендации для преподавателей.

Ключевые слова: язык и культура, межкультурная коммуникативная компетенция, методика преподавания иностранных языков, культурные лакуны, языковая картина мира.

В современном мире изучение иностранных языков становится неотъемлемой частью образования, открывая новые возможности для межкультурного общения и профессионального роста. Современные подходы к обучению все чаще акцентируют внимание на необходимости формирования межкультурной компетенции у учащихся, на необходимости предотвращения механического заучивания грамматических правил и лексики. В связи с этим вопрос о взаимосвязи языка и культуры приобретает особую актуальность для изучения иностранного языка.

Язык служит не только для передачи информации, но является воплощением культурных особенностей народа, его образа мышления, ценностей и традиций. Через лексический состав, идиоматические выражения и грамматические конструкции передается уникальный культурный опыт носителей языка. Культура, в свою очередь, проявляется через язык, формируя контекст общения и определяя особенности речевого поведения. Понимание культурного контекста необходимо для правильной интерпретации языковых явлений. Культурные реалии, социальные нормы и поведенческие паттерны создают основу для адекватного восприятия и использования языка в различных коммуникативных ситуациях и являются ключевым фактором для успешного обучения и адаптации в многоязычной среде. При изучении иностранного языка происходит не только освоение новой языковой системы, но и приобщение к другой культурной парадигме [1, с. 256].

При рассмотрении теоретических основ взаимосвязи языка и культуры важно отметить такое понятие, как «языковая картина мира». Грамматика, лексика и фразеология отражают специфическое восприятие мира носителями языка [2, с. 347]. Например, понятие *задушевность*

в русском языке крайне сложно перевести точно на английский язык, так как оно обозначает глубоко укорененное эмоциональное состояние и традиции в русскоязычной культуре. Английское слово *privacy* также не имеет прямого эквивалента в русском языке. Это не просто 'личная жизнь' или 'уединение', а фундаментальная культурная ценность, означающая право на неприкосновенность личной жизни и автономность.

В процессе межъязыкового взаимодействия важное место занимает культурно-маркированная лексика, которая обозначает уникальные явления, понятия и предметы, присущие исключительно данной культуре и отсутствующие в иной. Такие слова, как *Масленица*, *погост*, *сарафан* являются своего рода культурными маркерами, напрямую отсылающими к истории, быту или традициям народа. Главная особенность слов-реалий – это отсутствие точного лексического эквивалента в других языках, что часто требует развернутых пояснений.

Помимо безэквивалентных единиц, культурная маркированность проявляется через коннотации – дополнительные, эмоционально-оценочные или стилистические оттенки значения слова, которые накладываются на его основное, денотативное значение. Если денотация слова *волк* едина для многих культур, то его коннотации разнятся: в русском языке это прежде всего 'одиночка, хищник, опасный зверь', тогда как в некоторых западных культурах он может ассоциироваться с духом свободы и дикой природы. Таким образом, коннотации отражают не объективные свойства предмета, а субъективное, культурно-обусловленное восприятие, которое необходимо учитывать при построении межкультурного диалога, чтобы избежать непонимания и ложных интерпретаций.

Грамматический строй языка также несет в себе культурный отпечаток. Например, наличие артиклей (*a/the*) в английском языке отражает тенденцию к категоризации и конкретизации. В то время как в русском языке категория определенности/неопределенности выражается контекстуально, что отражает иной тип восприятия.

Однако наибольшее количество коммуникативных неудач случается на прагматическом уровне. В английском языке универсальное *you* стерло различия между *ты* и *вы*, которое фундаментально для русскоязычной культуры и регулирует социальную дистанцию. Также западная культура поощряет принятие комплимента (– *I love your dress!* – *Thank you!*), в то время как для русскоязычных стран более традиционным является ответ-отрицание (– *Да что ты, это старая вещь!*), хотя сейчас все большее влияние получает западная модель [3, с. 117].

При изучении языка и культуры его носителей нужно учитывать множество разных аспектов, начиная от соответствующей теме лексики, допустимых тем для беседы и невербальной коммуникации, так как язык тела также является частью культурного кода. Игнорирование этих различий может привести к серьезным недопониманиям [4, с. 58].

Для интеграции культурного компонента при изучении иностранного языка следует системно и поэтапно включать культурологический материал во все аспекты учебной деятельности. Для этого могут быть использованы аутентичные материалы (газетные статьи, реклама, фильмы, меню, песни), соответствующие уровню владения иностранным языком, интересам, возрасту студентов и имеющие дидактическую ценность для студентов.

На начальном этапе изучения иностранного языка подходят задания следующих типов:

- изучение песен, стихов и праздников. Работа с культурными коннотациями лексики, где за кажущимися эквивалентными понятиями скрываются глубокие различия. Подобная работа предотвращает возникновение лингвокультурной интерференции и коммуникативных неудач;

- ролевые игры, при помощи которых у учащихся будет возможность смоделировать реальные бытовые и другие ситуации (жалобы в отеле, покупка в магазине, собеседование), где потребуются не только лингвистические навыки, но и навык социокультурного взаимодействия.

На более продвинутых этапах обучения центральное место занимает анализ аутентичных текстов различных жанров, просмотр фильмов, новостных передач и других видео- и аудиоматериалов. Подобный анализ позволяет выявить и обсудить культурные архетипы, национальные стереотипы восприятия, особенности речевого этикета. Эффективным приемом является метод культурного ассимилятора, где студентам предлагается проанализировать ситуацию

межкультурного недопонимания, выявить его причины и предложить стратегии для его преодоления. Это развивает у учащихся критическое мышление, эмпатию и позволяет выйти за рамки собственного культурного фильтра.

Использование современных медиаресурсов (фильмов, подкастов, блогов, социальных сетей и телепередач) предоставляет уникальную возможность погружения в актуальную языковую среду. Здесь представлен язык в его естественном функционировании, включая сленг, идиомы и культурные отсылки. Организация виртуальных встреч с носителями иностранного языка дает возможность для практического применения межкультурного подхода, так как создает условия для мотивированной коммуникации, в ходе которой культурные различия становятся не барьером, а предметом познания.

Таким образом, интеграция межкультурного компонента трансформирует сам процесс обучения: из процесса усвоения иноязычного кода обучение превращается в комплексный процесс становления личности, способной к межкультурному диалогу. Задача преподавателя – помочь студентам преодолеть культурный барьер и научиться видеть мир через призму иной языковой картины мира. Понимание глубинной связи языка и культуры обогащает процесс обучения, делая его более осмысленным, а также воспитывает толерантность и уважение к другим культурам.

Список использованной литературы

1. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – Москва : Издательская группа «Прогресс» : «Универс», 1993. — 656 с.
2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
3. Kramsch, C. Context and Culture in Language Teaching / C. Kramsch. – Oxford : Oxford University Press, 1993. – 295 p.
4. Верещагин, Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.

УДК 378.147:811'243

Т. В. Починок

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматривается формирование универсальных компетенций в процессе подготовки будущих специалистов как научная проблема. Автор выявил основные тенденции и требования, которые стоят перед системой образования на современном этапе. В соответствии с указанными требованиями обозначена необходимость пересмотра профессиональной подготовки специалиста и формирования универсальных компетенций как индикаторов качества образования. Представлены результаты научных исследований содержания и компонентного состава универсальных компетенций.

Ключевые слова: универсальные компетенции, система образования, подготовка специалистов, гуманистическая функция, метапредметность, субъектность, компонентный состав.

Современные геополитические, экономические, социальные и гуманитарные тенденции развития мирового пространства, связанные со становлением постиндустриального общества и инновационной экономики, с использованием искусственного интеллекта в разных сферах жизнедеятельности, с необходимостью укрепления гражданских институтов и национальной

самобытности, определяют необходимость использования новых подходов к образовательной деятельности и к качеству подготовки специалистов. Совершенствование системы образования связано с усилением роли человека и подготовкой такого специалиста, который сможет использовать полученные знания для адаптации к быстро меняющимся требованиям со стороны государства, общества, экономики, технологий и, используя личную инициативу и творческий подход, способствовать дальнейшему прогрессу и эволюционному развитию в интересах государства, общества и себя как человека и гражданина.

Подчеркивая направленность системы образования на формирование личностного потенциала специалиста, Б. С. Гершунский делает вывод, что смыслообразуемое содержание образования – это иерархически высшие ценности, которые должны восходить и соответствовать высшим человеческим устремлениям, жизненным идеалам и приоритетам. При этом формирование ценности жизненной самореализации человека и готовность специалиста принести максимально возможную пользу себе, обществу и цивилизации в целом должны быть главными мировоззренческими и аксиологическими результатами системы образования [1, с. 5].

В соответствии с человекообразной, гуманистической функцией современной педагогики, целью образования является гармоничное образование и воспитание человека, представляющего собой целостное единство трёх своих ключевых сущностей – природной, социальной и культурной. Целевой установкой образовательного процесса является подготовка высоконравственной личности специалиста, обладающей развитыми социальными и субъектными качествами, проявляющимися в самостоятельности мышления и деятельности, в самодисциплине и личной ответственности, в саморефлексии и самоанализе, готовой продолжать своё профессиональное, интеллектуальное и личностное саморазвитие на протяжении всей своей жизни. «Многое знать» отличается от «умения мыслить». Еще Гераклит Темный отмечал, что «многознание уму не научает». По мнению Э. Ф. Ильенкова, «ум, умение мыслить, способность умело думать – не врожденное свойство, не дар природы, а именно умение, которое каждый человек может и должен воспитывать в себе сам» [2, с. 21].

Современные требования к профессиональной подготовке выпускников в системе высшего образования предусматривают подготовку специалистов, обладающих универсальными компетенциями, которые позволят им быть эффективными и продуктивными в разных сферах социальной и общественной жизни, помимо профессиональной. Универсальные компетенции – это компетенции, связанные с общими знаниями, навыками, ценностно-смысловыми установками и личностными характеристиками, позволяющими человеку творчески самореализовываться, социально взаимодействовать и адаптироваться к изменяющимся условиям, эффективно решать проблемы вне зависимости от сферы и специфики деятельности [3, с. 11].

Формирование универсальных компетенций является стратегически важной задачей для системы образования Республики Беларусь. Подготовленные высококвалифицированные специалисты, обладающие универсальными компетенциями, смогут не только быть профессионалами в рамках своей квалификации и предметной области, но и выйти за рамки своего профессионального потенциала на надпредметный уровень, проявляя конструктивное, инновационное и творческое мышление, эмоциональные навыки, высокое и многогранное личностное развитие, гражданственность и духовность.

Универсальный характер данных компетенций подчеркивает их универсальную применимость в разных сферах деятельности. С точки зрения А. И. Субетто, достижение человеком универсальности есть одновременно восхождение человека к универсальности системы знаний, которой он владеет. Универсальность проявляется в знаниях как форме отображения универсума в его 4-мерном измерении (человек-природа; человек-общество; человек-техника; человек-человек). Следовательно, к универсальным компетенциям относятся знания о природе, знания об обществе, знания о человеке и знания о технике. Знания, инвариантные относительно четырех «измерений» универсума, представляют собой универсальные метазнания [4, с. 121; цит. по 5, с. 344]. Метапредметность как универсальность современной системы

образования характеризуется уровнем развития личности обучаемого. Метапредметная универсальная направленность современного образования определяется уровнем развития универсальных компетенций, а именно уровнем развития личности будущего специалиста.

Формирование универсальных компетенций в контексте метапредметной функции образования неразрывно связано с реализацией идеи субъектности в образовании и воспитании. Идея субъектности состоит в выявлении и реализации внутреннего потенциала человека по отношению к себе и внешнему миру. «Связь внутреннего и внешнего в человеке ... обеспечивается через деятельность, относящуюся к фундаментальным узловым состояниям мира и человека» [6, с. 11]. Ещё древнегреческий философ Сократ подчеркивал идею субъектности как ценности образования: «Человек как мыслящий – мера всех вещей», «Знание – это поиск самого себя в мире». Таким образом, объективные знания усваиваются через субъективные смыслы, которые эти знания представляют для обучаемого.

Идея субъектности отражает развитие личности посредством связи с общественной жизнью – развитие личного, субъектного через взаимодействие с социальным, объективным. Истоки идеи о взаимообусловленности развития субъективного через взаимодействие с обществом уже просматриваются в гуманистическом содержании древнегреческой концепции «пайдеи» (сформулирована Вернером Йегером), по которой формирование, воспитание человека происходит в соответствии с необходимыми запросами и потребностями общества. Развитие субъектности рассматривается в философской концепции И. Гердера о «возрастании гуманности», в соответствии с которой воспитание в человеке разума, свободы, высоких помыслов и устремлений, сил и здоровья, господство над природой – должно стать приоритетным направлением движения общества к своему высшему состоянию. При этом человеческое, гуманное не принадлежит человеческой природе от рождения, а именно воспитывается, вырабатывается в процессе усилий всего человеческого рода [7, с. 228–234].

Л. С. Выготский, основоположник культурно-исторической психологии, также указывал на взаимозависимость и взаимосвязь внешних и внутренних факторов развития личности. С точки зрения реализации идеи субъектности и формирования универсальных компетенций, в теории Л. С. Выготского особенно ценной явилась концепция «зоны ближайшего развития», идея «социальной ситуации развития», в которой подчеркивалось первостепенное значение социальной, коллективной, общественной деятельности в формировании личных качеств обучаемого. Социальная среда является рычагом воспитательного процесса [8, с. 292]. По мнению Б. Ф. Ломова, личность развивается вместе с развитием общества. Участвуя в социальных процессах, личность формирует направление собственной жизни. Основным условием самоопределения личности и сознательного регулирования своей жизнедеятельности является её общественная жизнь [9, с. 304–305]. Будущее личности и, соответственно, будущее общества зависит от формирования такой мотивационной сферы обучаемого, которая была бы адекватна общественным отношениям, в которой иерархия мотивов соответствовала бы действительной структуре общественных потребностей и общественных ценностей [9, с. 320]. Э. В. Ильенков, акцентируя внимание на взаимообусловленности личного и социального, также подчеркивал, что «сила личности – это всегда индивидуально выраженная сила того коллектива, того «ансамбля» индивидов, который в ней идеально представлен. Личность тем значительнее, чем полнее представлена в ней – её делах, в её словах, в её поступках – коллективно-всеобщая, а вовсе не индивидуальная её неповторимость» [2, с. 412–413]. А. Ф. Лазуровский, Б. Г. Афанасьев, С. Л. Рубинштейн, разрабатывая проблему идеала и его значения в развитии личности, утверждали, что высокий уровень духовности человека определяется ценностью общественной жизни для него. Индивидуальность личности проявляется в её уникальности, которая определяет её ценность для общества [9, с. 323, 340]. Н. Г. Чернышевский, как сторонник антропологического подхода, считал одним из главных качеств обучаемого активность, которая определяет успешность личности. Желание учиться и потребность в знаниях должна быть, по мнению мыслителя, главным мотивом образования для обучаемого. Таким образом, личностно-созидающая сущность образования состоит в развитии субъектности личности обучаемого в процессе формирования универсальных компетенций. Это акцентирует внимание на

неразрывной связи обучения и воспитания и предполагает развитие востребованных социальных и личностных качеств будущего специалиста, актуальных и необходимых на современном этапе для динамичного государственного и общественного развития, в процессе освоения предметной деятельности.

Универсальные компетенции (базовые, общие, ключевые, общекультурные, надпрофессиональные, метапредметные, мягкие навыки *soft skills*, жизненные навыки *life skills* и др.) многофункциональны, надпредметны и междисциплинары. Данная ключевая тенденция просматривается и в выявлении структуры универсальных компетенций. Существуют разные подходы в выделении компонентного состава данных компетенций. Так, Жак Делор выделил «четыре столпа», которые придают глобальный характер данным компетенциям: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить [цит. по 10, с. 38]. Совет Европы определил пять ключевых компетенций, которыми должен обладать молодой специалист: политические и социальные компетенции; межкультурные компетенции; коммуникативная компетенция; социально-информационная компетенция; персональная компетенция [11, с. 31]. Ключевые компетенции XXI века также представлены в списке 4К-компетенций, которые включают следующие 4 универсальных компонента: коммуникация, коллаборация, критическое мышление и креативность. И. А. Зимняя выделяет три компонента универсальных компетенций: компетенции, относящиеся к себе как личности; компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетенции, относящиеся к деятельности человека. Теоретической основой выделения трёх компонентов в структуре универсальных компетенций явились сформулированные в российской психологии положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания и труда (Б. Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А. К. Маркова) [11, с. 40].

Таким образом, исследователи заложили прочную основу в определении универсальных компетенций. Мы опираемся на трактовку универсальных компетенций, разработанную коллективом белорусских ученых, как более комплексную и целенаправленно ориентированную на реализацию актуальных целей системы национального образования на современном этапе. Универсальные компетенции, сформулированные коллективом белорусских ученых, выделены с учётом ключевых областей их проявления: человек, общество, природа и культура. В таком понимании компонентный состав включает компетенции устойчивого личностного развития, мышления, эмоциональной регуляции, коммуникации, кооперации и гражданской ответственности [12, с. 7]. Тем не менее, общим для всех представленных структур универсальных компетенций является их базовый надпрофессиональный характер, обеспечивающий специалисту возможность и готовность эффективно функционировать в процессе жизнедеятельности, успешно адаптируясь и внося собственный вклад в развитие.

Таким образом, формирование универсальных компетенций представляет собой глубокую и актуальную научную проблему, которая требует как дополнительного и всестороннего изучения в теоретическом плане, так и разработки методических основ формирования данных компетенций у будущих специалистов в разных предметных областях.

Список использованной литературы

1. Гершунский, Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.
2. Ильенков, Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
3. Зеленко, О. В. Национальная рамка универсальных компетенций обучающихся: основные термины и понятия / О. В. Зеленко, В. Ф. Русецкий, В. Г. Стуканов, А. В. Торхова, М. Б. Горбунова, А. И. Гаурилюс, Е. Л. Касьяник, И. П. Кондратьева, Т. Е. Титовец, В. И. Короткевич, С. Р. Бустрим, Л. В. Адащик // Вестник акадэміі. – 2025. – № 3. – С. 6–13.

4. Белкина, В. В. Концепт универсальных компетенций высшего образования / В. В. Белкина, Т. В. Макеева // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 117–126.
5. Субетто А. И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма) / А. И. Субетто / Научная монографическая трилогия. – СПб. : Астерион, 2010. – 556 с.
6. Формирование личностных и метапредметных компетенций учащихся посредством визуализации содержания учебного предмета «Иностранный язык»: практическое пособие / сост.: Е. В. Гирина, А. М. Малиновская. – Могилев: МГОИРО, 2024. – 74 с.
7. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества. М.: Наука, 1977. – 704 с.
8. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
9. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
10. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход в образовании / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2005. – № 3 (33). – с. 27–40.
11. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – с. 34–42.
12. Зеленко, О. В. Национальная рамка универсальных компетенций обучающихся: основные термины и понятия / О. В. Зеленко, В. Ф. Русецкий, В. Г. Стуканов, А. В. Торхова, М. Б. Горбунова, А. И. Гаурилюс, Е. Л. Касьяник, И. П. Кондратьева, Т. Е. Титовец, В. И. Короткевич, С. Р. Бустрим, Л. В. Адащик // Вестник адукацыі. – 2025. – № 3. – С. 6–13.

УДК 378.147:811.161.1'243

Н. А. Сивакова

КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается применение контекстуального подхода в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Автор анализирует теоретические основы метода, разработанные ведущими специалистами в области РКИ, и демонстрирует его практическую реализацию на примере ключевого слова «дом» для разных уровней владения языком (A1–B2). Подчеркивается эффективность интеграции лексики, грамматики и коммуникативных навыков в рамках единого контекста, что способствует формированию устойчивых речевых умений и социокультурной компетенции учащихся.

Ключевые слова: *контекстуальный подход, русский язык как иностранный, обучение лексике, коммуникативная методика, уровни владения языком.*

В процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) количество слов активного и пассивного запаса – важный, но не единственный критерий определения уровня владения языком. Овладение лексикой предполагает не просто запоминание списков слов, а комплексный процесс, включающий несколько ключевых аспектов: от усвоения формальных признаков слова (фонетики, графики, морфологии) до понимания его семантического содержания и особенностей употребления в речи. Недостаточно просто знать перевод слова – важно уметь его склонять/спрягать, использовать в правильных сочетаниях и понимать оттенки значений. В методике преподавания РКИ утвердился системный подход к обучению лексике, основанный на принципах коммуникативной методики, согласно которой лексика должна усваиваться

не изолированно, а в речевых ситуациях. Для того чтобы студенты могли успешно осуществлять коммуникацию в реальных обстоятельствах общения, им необходимо усвоить языковое окружение слова или высказывания, то есть изучить лингвистический и культурный контекст.

Контекстуальный подход – это методика, при которой новые слова изучаются не изолированно, а в естественных речевых ситуациях, предложениях или текстах. Этот метод основан на идее о том, что значение и употребление слова лучше всего усваиваются через окружающие его слова, ситуацию общения и культурные отсылки. Данный подход опирается на основные разделы науки о языке: морфологию, учитывающую принадлежность слова к определённой части речи; словообразование, систематизирующее средства и способы образования новых слов; и лексику, формирующую базу для контекстного понимания значений новых слов.

В методике преподавания РКИ контекстуальный подход начал активно развиваться в 1960–1970-е годы, и его основоположниками считаются В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова. Именно они в книге «Методика преподавания русского языка как иностранного» [1] обосновали важность контекстуального изучения лексики и грамматики, авторы предложили стратегии введения лексики через «микрконтекст» (предложение) и «макрконтекст» (текст).

Контекстуальный подход продолжил теоретически обосновывать А. Н. Щукин. В его ставшем уже классическим пособии «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному» [2] отстаивается идея о том, что язык усваивается эффективнее не через заучивание отдельных слов и грамматических правил, а в процессе освоения естественных и значимых контекстов общения. Основа концепции контекстуального подхода в обучении лексике, по мнению Щукина, заключается в системе принципов (опора на аутентичные речевые ситуации, функциональность языка, интеграцию навыков, культурную и социальную обусловленность), последовательная реализация которых позволит сформировать базу для спонтанной речи. Так, обучение должно строиться на основе реальных коммуникативных сценариев, основанных на аутентичных материалах (диалогах, текстах, аудио- и видеофайлах), а не на запоминании упрощённых учебных примеров. Необходимо делать акцент на том, как и зачем используется та или иная форма (например, не просто спряжение глаголов, а их употребление в просьбах, вопросах и ответах). В результате происходит интегрированное развитие всех видов речевой деятельности: одновременное развитие говорения, аудирования, чтения и письма в связном контексте (например, через обсуждение текста или ролевые игры). Речевые модели усваиваются как часть культуры с учётом социальных норм общения, особенностей жестов и актуальных традиций взаимодействия (например, различий между формальным и неформальным обращением).

Контекстуальный подход активно используется в современной методике преподавания РКИ. В монографии Л. П. Клобуковой «Обучение языку специальности» [3] контекстуальный подход представлен как методологическая основа построения всего учебного процесса по РКИ в неразрывной связи с будущей профессиональной деятельностью студентов-иностранцев. В книге подробно рассматривается, как данный подход реализуется через предметно-языковую интеграцию и формирование профессиональной коммуникативной компетенции. Идеи Л. П. Клобуковой легли в основу многих современных учебных комплексов: «Дорога в Россию» (В. Е. Антонова и др.), «Точка.ру» (А. В. Голубева и др.). В этих учебниках грамматика и лексика подаются строго в ситуативных диалогах, а последующие упражнения направлены на осознание их использования в речи. Учебник «Жили-были... 12 уроков русского языка» (Л. В. Миллер и др.) – также пример сюжетно-коммуникативного подхода, где когнитивный элемент заключается в том, что язык усваивается целостно, через погружение в историю, а не через заучивание изолированных правил.

Теоретические положения контекстуального подхода, где язык усваивается через профессиональную или личностно-значимую среду, можно проиллюстрировать на примере разработок занятий для разных уровней владения языком, основу которых организует ключевое слово «дом». Это понятие становится смысловым центром, вокруг которого строится изучение лексики (интерьер, коммунальные услуги), грамматики (предложный падеж с предлогом «в» для указания места) и развитие речевых навыков через обсуждение тем быта, семьи и повседневной жизни, что особенно актуально для адаптации иностранных студентов.

Для эффективного обучения на всех уровнях владения языком рекомендуется использовать иллюстративные материалы: картинки с разными типами домов, планы квартиры, фотографии комнат и мебели, поскольку визуализация является важным инструментом для понимания и активизации лексики.

На начальном уровне А1 основной целью является активное использование слова «дом» в самом простом контексте: называние предметов, описание места, выражение наличия/отсутствия. Активной для усвоения лексикой на данном этапе будут наименования типов жилья (дом, квартира, комната), названия комнат (кухня, ванная, спальня, гостиная), обозначения видов мебели (стол, стул, кровать, диван, шкаф), а также глаголы, репрезентирующие действия внутри жилого пространства (жить, отдыхать, спать, есть, готовить). Грамматический минимум на уровне А1 предполагает: овладение конструкцией «У меня есть...» для отработки перечисления мебели и комнат (*У меня есть (квартира, кухня, большой стол)*); составление ответа на вопрос «Где?» (*Где ты спишь? – Я сплю в спальне. Где стол? – Стол на кухне*); усвоение глаголов настоящего/прошедшего времени (*Я живу в доме. Он готовил на кухне*). Коммуникативная практика также будет максимально простой, однако может включать различные виды упражнений. Например, задание «Нарисуй свой дом», которое предполагает, что студент будет рисовать план своей квартиры/дома и подписывать комнаты. Другой вариант отработки – составление диалога «Что где?», когда преподаватель, показывая на план, спрашивает: «Где кровать?». Студент отвечает: «Кровать в спальне» или задаёт уточняющие вопросы: «Ты живешь в доме или в квартире?», «У тебя есть гостиная?». Упражнение на запоминание предлогов можно организовать следующим образом: предложить студентам картинку комнаты и список предметов, затем попросить их написать ответы на вопросы: «Напиши, где диван? (*Диван в гостиной*)». «Где зубная паста? (*Зубная паста в ванной*)».

На базовом уровне А2 студентам необходимо увеличивать словарный запас, и с этой целью преподаватель расширяет описание внутреннего пространства дома, используя сравнение двух предметов или помещений, дискутируя о привычках и предпочтениях, связанных с домом. Соответственно, лексика будет дополняться наименованиями типов жилья (*общежитие, съёмная квартира, таунхаус, дача*), деталями, конкретизирующими пространство (*балкон, этаж, лифт, лестница*), прилагательными, описывающими жилище (*удобный, уютный, светлый, тесный, современный*), а также устойчивыми выражениями (*снимать квартиру, делать уборку, принимать гостей*).

Наиболее сложные грамматические темы на уровне А2 – это вид глагола и степени сравнения прилагательных. Видовые пары целесообразно тренировать на глаголах, обозначающих повседневные действия, которые человек совершает в домашней обстановке: *Я мою посуду (каждый день). – Я помою посуду (позже). Я смотрю телевизор. – Я посмотрю фильм*. А сравнительные конструкции можно отработать с прилагательными, характеризующими различные качества и размеры внутреннего пространства дома: *Моя квартира меньше, чем твоя. Эта комната светлее той*. Лексическое наполнение безличной конструкции «Мне нравится» + существительное/глагол также может отражать предпочтения, связанные с выбором жилья, повседневных забот и действий: *Мне нравится мой район. Мне нравится готовить дома*. Таким образом, предложенный подход интегрирует сложные грамматические темы с конкретной и знакомой студентам лексикой, связанной с домом и повседневными действиями. Это позволяет сделать изучение грамматики более осмысленным и практичным, так как студенты отрабатывают правила на актуальном для них материале, что способствует лучшему усвоению.

Речевая практика на данном этапе предполагает продуцирование более детальных описаний и расспросов с использованием прилагательных и сравнительных конструкций. Например, составление монологического высказывания «Идеальная квартира» или ролевая игра «Аренда квартиры». Для обсуждения в группах можно предложить вопросы: «Что для тебя важнее: расположение квартиры или её размер?», «Ты любишь принимать гостей дома? Почему да/нет?», «Тебе нравится жить одному/одной или с соседями/друзьями?».

Задачи обучения на уровне А1 сосредоточены на узнавании и назывании объектов, использовании простых конструкций (есть, где, я живу), а на уровне А2 фокус смещается на описание и сравнение, выражение предпочтений, обсуждение привычек и будущих действий (через виды глагола). Таким образом, одно слово «дом» может стать основой для двух совершенно разных, но одинаково эффективных и практико-ориентированных занятий, адаптированных под уровень и запросы студентов.

В дальнейшем при переходе на продвинутый уровень обучения студенты должны стремиться к тому, чтобы свободно выражать свои мысли, рассуждать на абстрактные темы и использовать язык более гибко. Понятие «дом» на этом уровне необходимо выводить за рамки физического помещения и обсуждать чувства, проблемы, связанные с жильем, аргументировать свою точку зрения и понимать сложные тексты на тему. Лексика неизбежно должна пополняться словами, описывающими более широкие понятия «жильё» и «пространство» (*жилая площадь, недвижимость, частная собственность, личное пространство, уединение, комфортная среда, атмосфера, уют*); глаголами, связанными с обустройством жилья (*обустраивать/обустроить, делать/сделать ремонт, переехать, съехаться/разъехаться, сдавать/сдать в аренду, снимать/снять*); идиомами и устойчивыми выражениями: *мой дом – моя крепость, в гостях хорошо, а дома лучше, быть как дома* (чувствовать себя комфортно), *наводить марафет/лоск* (делать уборку). Соответственно, занятия будут строиться не вокруг заучивания слов «кровать» и «стул», а вокруг концепций и проблем, связанных с жильем. Студенты должны научиться: выражать сложные идеи, аргументировать свою точку зрения, понимать и использовать идиоматику, оперировать сложными грамматическими конструкциями в контексте, который их мотивирует, поскольку тема касается всех. Таким образом, слово «дом» на уровне В1 – В2 становится трамплином для обсуждения социологии, психологии, личных ценностей и даже экономики, оставаясь при этом близкой и понятной каждому темой.

Таким образом, контекстуальный подход в обучении РКИ демонстрирует свою высокую эффективность на всех этапах освоения языка. Он позволяет не только расширять словарный запас учащихся, но и глубоко усваивать грамматические конструкции, речевые модели и культурные особенности употребления языковых единиц. Интеграция лексики, грамматики и коммуникативной практики в рамках единого смыслового контекста способствует формированию устойчивых навыков спонтанной речи, повышает мотивацию учащихся и обеспечивает практическую ориентированность обучения. Использование данного метода позволяет адаптировать содержание занятий под различные уровни владения языком и готовит учащихся к реальному общению в бытовой, профессиональной и социокультурной сферах.

Список использованной литературы

1. Митрофанова, О. Д., Костомаров, В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров и др. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.
2. Щукин, А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие [Электронный ресурс] / А. Н. Щукин. – М. : ФЛИНТА, 2017. – 509 с.
3. Клобукова, Л. П. Обучение языку специальности // Л. П. Клобукова. – Москва : Изд-во МГУ, 1987. – 77 с. – (Рус. яз. для иностранцев).

УДК 378.147:004.4Б—≥27:811Б—≥271Б—≥243-057.875-054.6

О. В. Солохина

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются способы и методы формирования коммуникативной культуры иностранных студентов средствами медиаобразования, в частности,

с использованием медиатекстов. Педагогический потенциал медиатекстов огромен и способствует формированию культуры медиапользователя – то есть. культуры слушателя, культуры зрителя и культуры интернет-пользователя. Использование медиатекстов, содержащих фото или иллюстрации, способствует лучшему пониманию содержания медиатекста, нравственному и эстетическому воспитанию обучаемых, что, в свою очередь, будет являться предпосылкой для формирования критического и творческого мышления.

Ключевые слова: медиатекст, коммуникативная культура, коммуникативная среда, гипермедийность, культурная деятельность, культура личности, медиаобразование, средства медиаобразования.

В условиях современного социума и быстрого развития информационных технологий медиаобразовательная деятельность стремится к поиску новых средств и методов обучения и воспитания для эффективного их применения во взаимодействии педагога и обучаемого. Это способствует расширению состава и способа действий, повышению уровня информационной умелости и грамотности, а также реализует классическую закономерность дидактики на практике: качество знаний и умений обучаемых зависит от использования в образовании определённых средств обучения [1].

Процесс получения и применения информации связан как с заинтересованностью в получении новых знаний и впечатлений, вниманием обучаемых, так и с пониманием медиатекста, его анализом, практическим использованием с целью формирования культуры зрителя, слушателя или интернет-пользователя. Между различными группами средств обучения и воспитания сложно провести чёткие границы. Их влияние на формирование качеств личности проявляется в совокупности, и это позволяет реализовать на практике индивидуальные, групповые и коллективные виды деятельности. Разные формы, методы и средства формирования коммуникативной культуры иностранных студентов постоянно взаимодействуют друг с другом и позволяют разнообразить как учебный процесс, так и внеучебную деятельность. Традиционные формы обучения иностранных студентов, дополненные с помощью средств медиаобразования интерактивными заданиями, приобретают большую информативность и способствуют лучшему взаимодействию педагога и студента. Например, используя медиатексты, содержащие фото или иллюстрации, можно не только добиться лучшего понимания содержания медиатекста, но и способствовать нравственному и эстетическому воспитанию обучаемых, что, в свою очередь, будет являться предпосылкой для формирования критического и творческого мышления.

Педагогический потенциал медиатекстов огромен и способствует формированию культуры медиапользователя – то есть. культуры слушателя, культуры зрителя и культуры интернет-пользователя. Для восприятия и анализа печатных медиатекстов используются следующие виды чтения: просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое. Цель просмотрового чтения – получить общее представление о медиатексте, здесь речь идёт о просмотре фото, картинок, иллюстраций, анализе заголовка и др. Ознакомительное чтение представляет собой чтение по абзацам и выделение главной мысли в каждом абзаце и во всём тексте.

Полностью понять содержание медиатекста и запомнить информацию с её последующим использованием помогает изучающее чтение. Данный вид чтения предполагает сравнение иллюстраций и самого текста, а также сопоставление различных взглядов и мнений относительно тематики и содержания медиатекста. Поисковое чтение позволяет совершенствовать умения и навыки поиска информации для использования её при выполнении заданий по тексту. Это может быть поиск конкретного факта, выявление последовательности и др.

Отличительной чертой современности является электронное чтение, имеется в виду чтение с монитора компьютера, с экрана мобильного телефона или другого устройства. Также можно сказать, что современные читатели не готовы ещё полностью отказаться от традиционной книги, и сейчас в подавляющем большинстве наблюдается совмещение традиционного и электронного чтения. Например, на уроках иностранного языка туркменские студенты предпочитали в начале курса электронные учебники, но через несколько занятий почти все представители

группы имели на руках традиционные учебники. На вопрос, что заставило их приобрести данные учебные материалы, а не пользоваться дальше электронной версией, практически все отвечали, что так удобнее. Но необходимо отметить, что использование только традиционных учебников на занятиях не вызывало у студентов такой активности, как совместное использование текстовых и электронных учебных материалов. Например, применение проектора с возможностью использовать видео- и аудиоматериалы в качестве дополнения к изучаемой теме. Использование традиционных учебников в совокупности с объяснениями педагога помогало иностранным студентам более углубленно понять тему, а при использовании медиасредств студенты понимали информацию на языковом уровне намного лучше и быстрее, и, как следствие, более эффективно могли её запоминать.

Особенно хороший эффект даёт использование аудиотекстов при изучении иностранного языка. Методика работы с такими текстами позволяет обучаемым не только получать информацию и правильно её понимать, но и формировать фонетические навыки и умения в рамках изучения выбранного языка. Для этого нужно освоить следующие виды слушания аудиотекстов: поисковое слушание, фоновое, выборочное и сосредоточенное. При поисковом слушании слушатель выбирает в потоке информации ту, которая ему необходима и соответствует его интересам. При фоновом слушании внимание человека рассеянно, а сама информация является всего лишь элементом окружающей среды. Однако, если изменить тему или форму подачи информации, то внимание человека активизируется, фоновое слушание переходит в сосредоточенное, и тогда человек старается понять и запомнить как можно больше интересующей его информации. Выборочное, или селективное, слушание – это когда слушатель выделяет только ту информацию, которая ему интересна или полезна. Определить наличие какого-то одного вида слушания в чистой форме не возможно, так как все виды слушания могут плавно перетекать из одного в другой и на практике встречаются довольно сложные их комбинации.

Методика работы с аудиовизуальными медиатекстами отличается от методики работы с аудиотекстами. Наряду с получением информации идёт формирование нравственно-эстетической культуры личности. При формировании нравственно-эстетической культуры личности происходит развитие образной и эмоциональной памяти, творческого мышления, нравственных и эстетических чувств, понимание художественных средств аудиовизуального медиатекста как способа осмысления авторской мысли и задумки. А также приобретается опыт потребления телевизионной и кинопродукции, новый социально-ролевой опыт, который связан с поиском, выбором, просмотром и самостоятельным анализом кино- и телетекстов, опыт использования новых впечатлений, знаний и умений в последующей информационной и коммуникативной деятельности [2]. Например, демонстрация художественных фильмов на уроках с иностранными студентами помогает им развивать речевой слух и понимать иноязычную речь. Работу с фильмом можно разделить на три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонастрационный. На преддемонстрационном этапе происходит введение новых слов, анализ используемых в фильме выражений и словосочетаний, так как часто в фильмах персонажи используют диалекты и разговорные формулы. Также на данном этапе формируется социально-психологический фон восприятия данного видеоматериала.

Демонстрационный этап – это активный этап. Во время просмотра фильма обучаемые могут делать заметки, фиксировать употребление слов и предложений, выполнять заранее оговоренные задания. Основная задача педагога на последедемонастрационном этапе состоит в том, чтобы проверить понимание содержания текста, а также используемых в фильме языковых и речевых средств.

Работа с аудиомедиатекстами и аудиовизуальными материалами требует от педагогов немалых усилий, чтобы привлечь внимание студентов, а вот интернет-технологии привлекают их сами по себе и вызывают большой интерес у обучаемых. Информационные потоки постоянно увеличиваются, меняют формы и способы подачи. В связи с этим на первый план выходит безопасность пользователя при обучении с использованием контента сети Интернет, т. е. формирование умений безопасной деятельности в Интернете. Повышается мотивация и заинтересованность

в критическом анализе полученной информации, активизируется поиск способов применения образовательно-развивающих интернет-ресурсов в повседневной жизни. Сегодня Интернет определяется как технологическая и коммуникативная среда существования новых медиа. Новые медиа рассматриваются как высокотехнологичные интерактивные интернет-медиа с потенциалом гипермедийности и мобильного доступа к информации. Это, например, мобильные приложения, социальные сети, интернет-СМИ, поисковые службы и др. Мультимедийность, которая всегда была присуща электронным медиатекстам, переходит сегодня в гипермедийность. Гипермедийность объединяет в себе такие предыдущие медиа, как печать, телевидение, радио, и использует все имеющиеся в наличии формы медиа и всевозможные их комбинации. Одной из последних медиаработок является дополненная, смешанная и виртуальная реальность. Она даёт возможность частичного или полного погружения в мир новых ощущений и очень привлекает людей разных возрастов и национальностей.

Конечной целью языкового образования является обучение общению, то есть свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях. Задача преподавателя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. В данном случае речь идёт о мотивации. Как известно, все, чему обучается человек, он стремится использовать в предстоящей деятельности. Даже если дальнейшая специализация выпускника не связана с зарубежными поездками, контактами с иностранными специалистами, пользование всемирной сетью Интернет становится всё более необходимым условием получения и передачи информации по любой специальности. Современные средства связи с партнерами, доступ к информационным ресурсам сети Интернет предполагают достаточно свободное владение не только компьютерными технологиями, но и иностранными языками.

Список использованной литературы

1. Пидкасистый, П. И. Педагогика: учебник / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефовичус; под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2014. – 619 с.
2. Пензин, С. Н. Медиаобразование и диалог культур / С. Н. Пензин // Вестн. Воронеж. гос. ун-та Сер.: Гуманитар. науки. – 2004. – №2. – С. 124–132.

УДК 372.881.111.1

В. С. Тимошенина

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНСТРУМЕНТА НА БАЗЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (NAPKIN) В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается возможность использования специализированных и неспециализированных инструментов для изучения иностранного языка. Определены их функциональные возможности. В качестве неспециализированного инструмента рассмотрен инструмент на базе искусственного интеллекта для бизнес-сторителлинга “Napkin”. Изучены особенности использования и перспектива применения его в обучении иностранному языку в качестве комплексного инструмента.

Ключевые слова: искусственный интеллект, иностранный язык, обучение, речевая деятельность, визуализация.

В современном мире искусственный интеллект (далее – ИИ) стал одной из наиболее динамично развивающихся и влиятельных технологий. Его актуальность обусловлена способностью революционизировать различные отрасли: от здравоохранения и финансов до транспорта

и образования. ИИ позволяет автоматизировать сложные процессы, анализировать большие объемы данных и принимать решения на основе полученных результатов. Это не только повышает эффективность и производительность, но и открывает новые возможности для инноваций и улучшения качества жизни. В этой связи обсуждение роли ИИ требует сбалансированного подхода к его развитию и интеграции в различные сферы жизни.

На современном этапе не существует универсального определения искусственного интеллекта, ввиду его постоянного и непрерывного развития и трансформации.

В Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 г. ИИ определяется как «комплекс технологических решений, позволяющих имитировать когнитивные функции человека, включая поиск решений без заранее заданного алгоритма, и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящие их» [1].

В понимании А. С. Пасковой, ИИ представляет собой «моделирование процессов человеческого интеллекта компьютерными системами» [2, с. 113–122].

В образовательном контексте ИИ позволяет всем субъектам образования получать и обрабатывать дополнительную информацию, необходимую для принятия более «информированных» решений [3, с. 12].

ИИ – интеллектуальные системы, ключевой задачей которых является моделирование ментальных, когнитивных и образовательных процессов [4, с. 81].

Авторы определений сходятся во мнении о том, что ИИ представляет собой технологический комплекс, имитирующий когнитивные функции человека. В определениях подчеркивается способность ИИ моделировать процессы человеческого обучения, рассуждения и обработки и анализа информации. Таким образом, ИИ является инструментом, способным улучшать принятие решений и повышать эффективность в различных контекстах.

ИИ и инструменты на его базе могут быть применены в образовательном контексте. В наиболее широком смысле эти инструменты делятся на две группы: Text-to-Speech (TTS или технологии синтеза речи, например, для изучения иностранного языка: GoogleTTS, Amazon, Polly, Chat GPT и др.), Chatbots (чат-боты текстовые и голосовые: ELSA-Speak, Speechling и др.).

Основное назначение перечисленных выше чат-ботов и TTS заключается в возможности использования их в качестве инструмента обучения или изучения иностранных языков. Каждый тип инструмента направлен на развитие определенных языковых навыков и умений. Эти технологии имеют возможность организации персонализированного подхода к обучению, адаптируются к потребностям пользователей и обеспечивают постоянную практику – все это подтверждает, что помощь в овладении иностранным языком составляет саму суть их существования и применения.

На базе ИИ также существуют программные приложения, использующие алгоритмы искусственного интеллекта для выполнения задач, которые обычно требуют человеческого интеллекта. Они находят применение в различных областях, включая автоматизацию процессов, генерацию контента, обработку изображений, анализ данных и многое другое.

Для изучения английского языка с помощью инструментов на базе ИИ можно использовать следующие приложения и платформ. Например: *Duolingo* (обучение видам речевой деятельности и аспектам языка в игровой форме); *Grammarly* (анализирует грамматическую составляющую – грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки – в линейных текстах); *Gemini* (помогает изучить и объяснить грамматические правила; создавать упражнения для их практической отработки) и др.

Направленные на изучение иностранного языка ИИ, а также инструменты на их базе могут значительно облегчить изучение языков. Данные технологии помогают в развитии знаний, умений и навыков как в продуктивных видах речевой деятельности, так и в рецептивных, одновременно формируя навыки в области языковых компетенций:

1) в говорении: имитируют диалог, организуют интерактивное взаимодействие с обучающимся, дают рекомендации по улучшению произношения;

2) в письме: создание и адаптация индивидуальных заданий и упражнений под потребности обучающегося;

3) в чтении: генерирование текстов на заданные темы, анализ текстов и адаптация их под языковые и личностные потребности обучающегося;

4) в аудировании: генерация аудиозаписей и тренировочных заданий к ним.

Включение игровых элементов, таких как чат-боты, делает процесс обучения более увлекательным и разнообразным, что способствует повышению мотивации обучающихся. Такие инструменты можно использовать как для самостоятельного изучения иностранного языка, для самоконтроля и поддержки, так и в преподавании иностранных языков, при условии грамотного внедрения в традиционное обучение.

Обучение иностранному языку не является основной задачей неспециализированных инструментов. В этом смысле предоставляемый ими функционал не будет полноценным и подходящим под данные цели. Делает ли это генеративные программы ИИ абсолютно нерелевантными для использования в этой сфере? Такие системы имеют различные преимущества, которые дополняют традиционные методы обучения. Использование неспециализированных инструментов ИИ «обладает увеличивающимися потенциальными ресурсами и возрастающим риском их неэффективного применения» [5, с. 108].

С точки зрения обучения иностранным языкам ИИ также обладает рядом недостатков, которые важно учитывать.

Ресурсы ИИ ограничены в интерпретации задания. Нарушается точность получаемого ответа – все результаты зависят от качества данных, на которых обучен ИИ. Если данные содержат ошибки или предвзятость, это может привести к неточным переводам и неправильной обратной связи или интерпретации от ИИ.

При своей способности имитировать мыслительные действия человека, ИИ не способен полностью заменить преподавателя или учителя, в частности, в организации межличностного общения и эмоциональной связи. Даже с возможностью ИИ подстраиваться под потребности обучающегося, его механизмы так или иначе будут непостоянны или сильно ограничены.

Несмотря на перечисленные недостатки, ИИ может быть мощным инструментом для обучения иностранным языкам, особенно если его применение дополняется традиционными методами обучения. Важно использовать его как вспомогательное средство, чтобы минимизировать риски и усилить эффективность обучения.

Каким образом можно внедрить неспециализированный инструмент на базе ИИ в обучение иностранным языкам? В данной работе особый интерес вызывает инструмент визуального сторителлинга на базе ИИ “Napkin”.

“Napkin” представляет собой инструмент на базе ИИ, созданный для генерации бизнес-презентаций, которые превращают текст в визуальные элементы (инфографику, таблицы, диаграммы и др). Такой инструмент с легкостью может не просто создавать изображения на основе готового текста, но и самостоятельно генерировать текстовый материал, на основе которого будут созданы иллюстрации в рамках заданной тематики.

В образовательном смысле можно рассмотреть “Napkin” как комплексный инструмент, объединяющий различные образовательные ресурсы, облегчающий преподавателям проведение увлекательных уроков, а учащимся – усвоение сложных концепций. “Napkin” уделяет особое внимание интерактивным методам обучения, стремясь соединить проверенные традиционные подходы с современными образовательными потребностями, преодолевая разрыв между ними и создавая эффективную и увлекательную учебную среду.

Проанализируем несколько потенциальных аспектов использования “Napkin” в образовательной среде, в частности, в обучении иностранному языку. С помощью “Napkin” можно создавать:

1. Интерактивные учебные ресурсы. С помощью “Napkin” можно создавать визуально оснащенные мультимедиа. Так, например, с помощью инструмента можно создавать викторины в рамках изученной грамматической или лексической темы. Подобные наглядные викторины не только «украсят» процесс обучения, но и обогатят его, поскольку предлагаемая викторина не будет выглядеть как сплошной текст, а будет содержать элементы инфографики: иконки и лексемы.

Данный инструмент также эффективен в создании мультимедийных презентаций, которые делают изучение английского языка приятным и эффективным, наглядным и простым в понимании. Эти презентации можно создавать не только учителю, но и обучающемуся.

2. Методические ресурсы, каркас. Данная платформа не предполагает готовых шаблонов и методических разработок. При наличии плана или темы занятия учителя могут легко адаптировать предлагаемые инструментом возможности под определенные цели, например, создание разработки занятия для студентов; возможность личностной самоорганизации обучающихся.

3. Инструменты совместной работы. Платформа поощряет сотрудничество между учениками и учителями. Такие функции, как дискуссионные доски и групповые проекты, способствуют формированию чувства общности и повышают эффективность обучения.

4. Персонализированные учебные маршруты. “NarKin” позволяет создавать персонализированные учебные маршруты, позволяя студентам учиться в своем собственном темпе. Такой подход крайне важен для эффективного соответствия разнообразным образовательным потребностям.

5. Инструмент цифрового сторителлинга. В наиболее узком, конкретном смысле, стоит обратиться к исходному назначению данного инструмента. Его основная концепция заключалась в помощи для создания цифрового бизнес-сторителлинга (англ. *digital storytelling* 'цифровое повествование') в условиях, когда ритейлеры борются за внимание потребителя.

Технология сторителлинга (от англ. *storytelling*) основана на применении историй с различными персонажами и способствует решению поставленных образовательных задач. Цифровой сторителлинг (далее – ЦТ) включает в себя широкий диапазон инструментов и способствует расширению кругозора обучающегося в рамках данного предмета. Эта техника может быть представлена в разных форматах: в виде презентации, видео, контента в цифровом формате, инфографики и т. д. [6, с. 8–9].

ЦТ оказывает значительное влияние на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, выступая эффективным дидактическим инструментом в обучении иностранным языкам. Он способствует развитию всех основных видов речевой деятельности – аудирования, говорения, чтения и письма – в контексте интересных и содержательных историй, что повышает мотивацию и вовлечённость обучающихся.

Кроме того, цифровой сторителлинг развивает информационную грамотность, поскольку учащиеся работают с разнообразными электронными ресурсами, учатся находить, анализировать и интегрировать информацию из разных источников. Сильным стимулом принимать участие в данной работе является новизна используемых приложений, что предполагает активную вовлечённость обучающихся в образовательный процесс, их заинтересованность в том, чтобы, используя новые способы поиска информации при дефиците знаний, реализовать свои творческие способности и найти применение языковых знаний и навыков в дополненной реальности [7, с. 318].

Так, цифровой сторителлинг является эффективным дидактическим средством, способствующим как формированию иноязычной коммуникативной компетенции, так и развитию цифровых навыков. Обучающиеся учатся находить и активно использовать связь электронных ресурсов и изучения английского языка, работая в физической реальности и в цифровой среде.

Таким образом, интеграция инструментов на базе искусственного интеллекта открывает новые перспективы для обучения иностранным языкам. Использование таких решений способствует не только повышению мотивации и вовлечённости обучающихся за счёт интерактивности и визуализации учебного материала, но и развитию умений всех видов речевой деятельности в моделируемых условиях.

Несмотря на то что некоторые ИИ-инструменты изначально не ориентированы на использование их в качестве инструмента обучения иностранным языкам, их функционал может быть успешно адаптирован для этого.

Применение подобных инструментов требует грамотного педагогического сопровождения и осознанного подбора, чтобы минимизировать возможные риски и повысить эффективность

обучения иностранному языку. Интеграция ИИ в образовательный процесс способна значительно обогатить традиционные методы преподавания и сделать процесс обучения иностранному языку более современным, интересным и результативным.

Список использованной литературы

1. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года (В редакции Указа Президента Российской Федерации от 15.02.2024 № 124). Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731>. – Дата доступа: 12.05.2025.
2. Паскова, А. С. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения / А. С. Паскова // Вестник Майкопского государственного технологического университета – 2019. – № 3. – С. 113–122.
3. Даггэн, С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО; ред. С. Ю. Князева; пер. с англ.: А. В. Паршакова. / С. Даггэн. – Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. – Гл. 2. – С.12.
4. Амиров, Р. А. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования / Р. А. Амиров, У. М. Билалова // Управленческое консультирование – 2020. – № 3. – С. 80–88.
5. Котельникова, Е. В. Когнитивные аспекты осмысления смешанной речемыслительной деятельности межкультурной коммуникации / Е. В. Котельникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 7 (18). – С. 108–110.
6. Челнокова, Е. А. Сторителлинг как технология эффективных коммуникаций / Е. А. Челнокова, С. Н. Казначеева, К. В. Калинин, Н. М. Григорян // Перспективы науки и образования. – 2017. – № 5 (29). – С. 7–12.
7. Садриева, Г. А. Цифровой сторителлинг в процессе обучения иностранным языкам / Г. А. Садриева // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. – 2020. – № 2. – С. 316–320.

УДК 378.147:811.111

О. Н. Филимончик

ТЕНЕВОЙ ПОВТОР ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

В статье рассматривается «теневого повтор» как средство развития профессиональных компетенций переводчиков. Представлено обоснование преимуществ данного метода, описана методика его последовательного внедрения в учебный процесс на разных этапах освоения навыков устного перевода, подтверждается эффективность данного метода в повышении учебной мотивации и улучшении качества подготовки специалистов.

Ключевые слова: *теневого повтор, устный перевод, метод обучения, технология, переводческий дискурс, компетенция, иностранный язык*

В настоящее время, когда мультимедийные технологии активно внедряются во все сферы жизнедеятельности человека, вопрос подготовки специалистов в области устного перевода становится как никогда актуален. Устный перевод более чем востребован, требования к качеству и скорости перевода растут, как и количество технических гаджетов, а это значит, что перед преподавателем, осуществляющим подготовку специалистов в области перевода, встают задачи по поиску новых способов интенсификации учебного процесса и подготовке специалиста, который будет конкурентным на рынке труда.

Устный перевод (синхронный или последовательный) – процесс, при котором восприятие речи и продуцирование (слушать и говорить/записывать) происходят одновременно, он требует от будущего специалиста определенной физической готовности и профессиональной подготовки, а учебный процесс диктует свои нормативные и временные ограничения. В таких условиях особенно остро встает вопрос о пересмотре структуры и содержания занятий по устному переводу, где нужно организовывать учебную деятельность таким образом, чтобы практические упражнения отрабатывали не отдельно взятый навык, а сразу развивали несколько, а упражнения можно было бы применять не только на занятиях, но и в качестве самостоятельного тренинга.

В условиях реализации компетентного подхода в системе высшего образования используется достаточное количество инновационных технологий и методов, которые могут приобретать новое прочтение и применение для повышения качества образования. Например, «теневого повтор» как термин появился достаточно давно, но в XX веке получил свое «второе рождение». Название происходит от английского “shadow” – тень. Принцип простой: молодой специалист «приклеивается тенью к мастеру» и следует за ним везде. Затем они вместе рефлексуют прожитый отрезок рабочего времени [1, с. 113]. Появившись как метод обучения ремеслу в семейных артелях в средние века, сейчас этот термин используется для обозначения и технологии, и метода.

Как технология он связан «с принципами наставничества, анализом деятельности педагога-профессионала, повышением профессиональной компетентности обучающихся, развитием мотивации к профессиональной деятельности, преемственностью между обучением и профессиональной деятельностью» [2, с. 890] и может в таком виде применяться при обучении переводчиков.

Популяризация метода «теневого повтор» («шэдоунг», «эхо-повтор» «дублирование») соотносится с именем американского полиглота Александра Аргуэльеса. Шэдоунг – это метод, подразумевающий чтение аутентичного текста на изучаемом иностранном языке вместе с диктором с целью копирования его темпа, ритма, особенностей связной речи и, как следствие, совершенствования артикуляционных и иных фонетических, лексико-грамматических, переводческих и прочих навыков на иностранном языке [3, с. 35]. Метод активно применяется в аудировании и обучении фонетике, и в курсе устного перевода имеет огромный потенциал. Возможность и даже необходимость самостоятельной работы по данному методу является еще одним его бесспорным преимуществом.

Следует отметить, что и технология, и метод в своей основе имеют четкую структуру и последовательность трех основных этапов: 1) планирование действий процесса; 2) воспроизведение/реализация; 3) анализ конечного результата и рефлексия. Данную технологию и метод правомерно и удобно использовать на разных этапах обучения иностранному языку и видам речевой деятельности, поскольку их отличают: 1) простота и экономичность обучения; 2) успешность процесса адаптации; 3) возможность увидеть проблему и пути ее решения; 4) пополнение знаний, умений и навыков, формирующих языковую и переводческую компетенции.

Важность готовности к устному переводу является одним из ключевых моментов в подготовке специалиста. Помимо подготовки к непосредственной ситуации перевода, требуется физическая готовность переводчика к осуществлению профессиональной деятельности. От него, как от специалиста, ожидают беглую речь, быстрое переключение между языками, наличие хорошей памяти и концентрацию внимания. Это должен быть специалист с сформированной дискурсивной компетенцией устного переводчика, понимаемой как «готовность и способность воспринимать и понимать устно-речевой дискурс субъектов общения, принадлежащих к разным культурам, в единстве всех его составляющих (речевой, невербальной, индивидуально-личностной, событийной, жанровой, интерактивной, социокультурной), выделять главную мысль при опоре на контекст и транслировать ее в соответствии с ситуацией общения и национально-культурными особенностями ее оформления, структурирования, реализации (выбор соответствующих языковых и неязыковых средств в рамках жанра, функционального стиля, регистра, ситуации общения) при условии необходимой адаптации к принимающей культуре» [4, с. 55–56].

В качестве важной цели обучения здесь следует назвать совершенствование навыков аудирования, совершенствование способности запоминать понятию, развитие памяти; редактирование текста перевода; развитие артикуляционных способностей, важных для профессиональной речи; техники записи. Для успешного выполнения этих задач, упражнения по принципу теневого повтора являются оптимальными, поскольку позволяют отрабатывать одновременно целый ряд навыков. Единственным очень важным условием на всех этапах работы с теньвым повтором является регулярность выполнения заданий для достижения максимального эффекта.

На подготовительном этапе можно начинать работать с упражнением по самому простому варианту: на занятии и под руководством преподавателя, повторять звучащий текст за диктором (материал может быть представлен как на русском, как и на иностранном языке, перевод осуществлять на данном этапе не нужно). При регулярном выполнении упражнения студенты совершенствуют свои навыки аудирования, обогащают словарный запас, улучшают темп и беглость речи как на родном, так и иностранном языке.

Затем можно перейти к повтору за диктором с задержкой на 2–3 слова (подготовка к синхронному переводу), а затем с отпусканьем целого предложения (приближение к последовательному переводу). Сначала материал дается без опоры на текст, при повторном выполнении задания можно опираться на видео-скрипт для отработки сложных моментов. Здесь уже может допускаться не просто повторение сказанного, а допускается трансформация высказывания без искажения смысла.

И далее можно перейти на упражнения со смысловой компрессией, необходимым и неизбежным элементом устного перевода, которая осуществляется путем опущения избыточных элементов высказывания или использования более компактных форм выражения. На этом этапе можно усложнять задачу и при трансляции выключать частично или местами звук (оставляя изображение, если таковое есть), чтобы студент тренировал смысловую догадку и формировать у будущих специалистов «способность сохранять самообладание в стрессовой ситуации, вызванной техническими проблемами путем логического развития и антиципации речи оратора» [5, с. 258].

Если текст представляет трудность для профессиональной или культурной компетенции учащихся, то сложность текста можно снизить следующим образом: предоставить параллельные, фоновые тексты, прояснить на занятии внетекстовые факторы, включенность текста в ситуацию. В случае если текст не соответствует языковой компетенции учащихся, то проводится детальный анализ текстовых факторов (лексика, синтаксис, невербальные языковые средства), рекомендуются подходящие стратегии поиска необходимой информации, готовится справочный материал. Степень языковой сложности текста для перевода можно определить с помощью упражнения на заполнение пробелов, пропуская, например каждое 4-е или 7-е, или 10-е слово [6, с. 61].

В дальнейшем можно переходить на перевод материала с родного языка на иностранный и с иностранного на родной с аналогичным выполнением заданий, а также вынесением данной работы за пределы аудиторных занятий, позволяя студентам самостоятельно осуществлять учебную деятельность, выполнять задания в удобном для них формате, с ведением видеозаписи своей работы для дальнейшего анализа и проверки выполненной работы с преподавателем. Используя медиа-технологии, студенты смогут уже впоследствии самостоятельно осуществлять саморефлексию и выйти на новый уровень образования и профессиональной подготовки.

Можно расширить спектр заданий и этапов работы, на которых можно использовать метод теневого повтора. Так, А. С. Бубнова [7] рассматривает два варианта использования данного метода (с 6 и 10 этапами работы с материалом) на подготовительном этапе. О. В. Железнякова [8] предлагает целый комплекс упражнений для обучения студентов устному переводу, где для каждого этапа обучения устному переводу предусмотрены свои типы и виды упражнений и «теньвой повтор» гармонично встраивается в эту систему.

Результаты целого ряда исследований подтверждают эффективность использования данного метода на всех этапах учебного процесса. Так, проведенное на различных комбинациях этапов, действий и целей метода (но с неизменной последовательностью этапов), исследование

А. В. Дымовой и В. Ю. Каревой для разных уровней успешности обучаемых показало хорошую адаптацию под образовательный контекст и положительную динамику на всех этапах обучения: 1) повышение вовлеченности и заинтересованности студента благодаря аутентичности или тематической составляющей текста, а также усиление контакта с изучаемым языком, т. е. опосредованную погруженность в языковую среду; 2) развитие беглости и естественности речи через копирование закономерной для изучаемого языка артикуляции, тонов, ударений; 3) совершенствование лексического/грамматического потенциала и диапазона посредством наслушивания и закрепления языковых единиц на уровне фонологической памяти [3, с. 36].

Переходя в категорию внеаудиторной деятельности, упражнения теневого повтора позволяют учащимся, используя все приобретенные навыки и умения, уже самостоятельно ставить переводческие задачи и выбирать стратегии их решения, осуществлять перевод в соответствии и с учетом всех компонентов переводческой ситуации и проводить последующий анализ с оценкой выполненной работы. Ведь залог успеха переводчика – его личная, верно организованная и самостоятельно осуществляемая, профессиональная деятельность.

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить, что «теневого повтор» представляют собой эффективный инструмент в обучении устному переводу, прекрасно адаптирующийся к учебному процессу и позволяющий одновременно развивать аудирование, произношение, память, беглость речи и переводческие способности; структурированное регулярное применение теневого повтора на разных этапах обучения способствует формированию у студентов ключевых профессиональных компетенций, а интеграция медиа-технологий расширяет возможности самостоятельной работы студентов в рамках переводческого дискурса; использование данного метода в сочетании с компетентностным подходом отвечает современным требованиям образовательного процесса и способствует повышению мотивации студентов, развитию их языковой и переводческой компетенций.

Список использованной литературы

1. Кошелева, А. А. Технология шэдоунга в подготовке педагогов / А. А. Кошелева, С. В. Кузнецов // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2016. – № 8. – С. 113–117.
2. Гладкая, И. В. Технология шэдоунг в практической подготовке будущих педагогов / И. В. Гладкая // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований. – 2020. – С. 890–895.
3. Дымова, А. В. Изучение фонетики студентами лингвистических специальностей по методу «шэдоунг»: трудности и потенциальные решения / А. В. Дымова, В. Ю. Карева // Доказательная педагогика, психология. – 2023. – №4. – С. 35–41. doi: 10.18323/2221-5662-2023-4-35-41.
4. Мощанская, Е. Ю. Организация самостоятельной работы студентов при формировании дискурсивной компетенции устного переводчика / Е. Ю. Мощанская // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 1. – С. 54–59.
5. Тархова, Л. А. Формирование начальных навыков синхронного перевода у студентов-лингвистов на основе мультимедиа-контента / Л. А. Тархова, Н. А. Дельвиг // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. – 2021. – № 14. – С. 255–262.
6. Шамне, Н. Л., Подготовка переводчиков в Германии: приоритеты, содержание, стратегии обучения / Н. Л. Шамне, Л. Н. Ребрина // Artium Magister. 2007. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-perevodchikov-v-germanii-prioritety-soderzhanie-strategii-obucheniya> (дата обращения: 24.08.2025).
7. Бубнова, А. С. Обучение устному переводу: теневого повтор как универсальное упражнение на подготовительном этапе / А. С. Бубнова // ПНиО. 2018. №5 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-ustnomu-perevodu-tenevoy-povtor-kak-universalnoe-uprazhnenie-na-podgotovitelnom-etape> (дата обращения: 24.08.2025).

8. Железнякова, О. В. Комплекс упражнений для обучения студентов старших курсов языкового вуза устному последовательному переводу / О. В. Железнякова // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. 2013. №1 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleks-uprazhneniy-dlya-obucheniya-studentov-starshih-kursov-yazykovogo-vuza-ustnomu-posledovatelnomu-perevodu> (дата обращения: 24.08.2025).

УДК 378.147:811'27'243

Е. А. Чернякова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ

В статье исследуется проблема проектирования управляемой самостоятельной работы (УСР) в рамках дисциплины «Страноведение Великобритании и США» для студентов специальности «Лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации». УСР трансформируется из вспомогательного в центральный элемент формирования профессиональной компетенции специалиста. Автор предлагает концепцию «методического конструктора», систематизирующего виды заданий (исследовательские, аналитические, творческие, репродуктивные) и раскрывает их дидактический потенциал для усвоения страноведческого материала.

Ключевые слова: управляемая самостоятельная деятельность, методический конструктор, страноведение, межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, академическое письмо, проектная деятельность, лингвистика.

Тенденция качественного изменения функций высшего образования в сторону модели *lifelong learning* (обучения в течение всей жизни) кардинально меняет роль аудиторной работы [1, с. 45]. Она перестает быть единственным источником знания, превращаясь в пространство для координации, консультации и углубленной практики. Наиболее ярко этот тренд проявляется в подготовке лингвистов, чья будущая профессиональная успешность напрямую зависит от умения самостоятельно ориентироваться в непрерывно обновляющемся потоке культурной информации. Дисциплина «Страноведение Великобритании и США» обладает колоссальным содержательным потенциалом, однако ее изучение традиционно сопряжено с риском «информационной перегрузки». Преодолеть это противоречие позволяет не просто включение, а целенаправленное проектирование управляемой самостоятельной деятельности, позволяющей формировать профессиональные навыки будущего специалиста.

Страноведческий курс в данном аспекте имеет прагматическую сверхзадачу: выйти за рамки усвоения фактологии (исторических дат, политических систем, культурных символов) к формированию способности интерпретировать и предсказывать поведенческие и коммуникативные стратегии носителей культуры. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, язык является не только средством общения, но и «формой существования культуры» [2, с. 15]. Таким образом, задачи УСР должны быть нацелены на:

- интернализацию культурных кодов: понимание невербалики, юмора, этикетных норм, ценностных ориентаций;
- развитие культурной рефлексии: способности к децентрации, критическому анализу и сопоставлению культурных моделей;
- формирование исследовательской позиции: готовности самостоятельно актуализировать и углублять страноведческие знания в профессиональных целях.

Эффективная организация самостоятельной работы требует ее структурирования по уровням сложности и видам познавательной активности. Можно выделить несколько ключевых уровней или модулей такого «конструктора».

Первый уровень самостоятельной работы – **репродуктивно-аналитический**. На начальном этапе организация самостоятельной работы студентов проводится на заданиях, направленных на переработку и систематизацию информации. Ключевая задача здесь – отход от пассивного заучивания в сторону активного структурирования материала. Вместо составления традиционных линейных конспектов рекомендуется применять визуальные методы анализа, такие как создание инфографики, ментальных карт (интеллект-карт) и различных типов сравнительных таблиц. Это позволяет не только лучше запомнить информацию, но и увидеть взаимосвязи между понятиями.

Примеры практических заданий для студентов:

- *сравнительный анализ* институтов власти: разработайте детализированную таблицу «Сравнительная характеристика политических систем США и Великобритании». В качестве критериев для анализа используйте: форму государственного устройства (унитаризм или федерализм), конституционные основы, полномочия и роль главы государства, а также спектр ведущих политических сил и партий;

- *визуализация исторического процесса* – постройте ментальную карту, отражающую ход Войны за независимость США. В центре схемы расположите основное событие, на ветвях первого порядка — ключевые предпосылки, важнейшие битвы и основные декларативные документы, а на ветвях второго уровня — конкретные даты, имена исторических деятелей и непосредственные результаты каждого этапа;

- *графическое представление* системы правления – создайте лаконичную инфографику, иллюстрирующую принцип разделения властей и механизм «сдержек и противовесов» (*checks and balances*) в американской государственной модели. Для наглядности используйте пиктограммы и стрелки, демонстрирующие взаимодействие между исполнительной, законодательной и судебной ветвями власти;

- *решение проблемного задания* – дайте развернутый аргументированный ответ на следующий вопрос: «Какие экономические противоречия и идейные расхождения стали катализатором Американской революции, и какие факторы помешали британской короне вовремя нивелировать эти противоречия?». Для выполнения используйте предоставленный перечень источников;

- *аналитическая работа с текстом* – на основе предложенного сложного научного текста, посвященного Биллю о правах (США), проведите его логический анализ: разделите на смысловые блоки, озаглавьте каждый из них и составьте развернутый план, который отражает ключевые тезисы и аргументацию автора.

Второй уровень – **исследовательско-аналитический**. Данный блок нацелен на развитие фундаментальных академических компетенций. В рамках модуля студенты осваивают написание аннотаций, рефератов и исследовательских эссе по злободневным темам, что формирует навыки работы с научной литературой, построения доказательной базы и следования нормам академической этики.

Варианты заданий для исследовательской деятельности:

- *аннотирование научного источника* – осуществите поиск в электронной библиографической базе (например, Scopus или Web of Science) исследовательской статьи, исследующей влияние «Славной революции» 1688 года на эволюцию модели конституционной монархии в Британии. Составьте подробную аннотацию к работе, указав ее цель, методы исследования, ключевые выводы и вашу оценку вклада данной статьи в изучение проблемы;

- *подготовка аналитического эссе* – напишите развернутое эссе на тему: «Особые отношения между США и Великобританией: исторический миф или действующий политический конструкт?». В ходе работы проанализируйте позиции как минимум четырех авторитетных источников и сформулируйте собственную обоснованную точку зрения;

- *корпусное лингвистическое исследование* – выполните микроисследование на тему: «Диалектный дуализм: “Autumn” vs. “Fall” – историческая эволюция и современная стилистическая

окраска лексем в британском и американском вариантах английского языка». Для анализа частотности и контекста употребления слов задействуйте данные языковых корпусов (Corpus of Contemporary American English (COCA) и British National Corpus (BNC));

– *кейс-стади* – подготовьте презентацию с глубоким разбором любой злободневной ситуации, освещаемой в средствах массовой информации. В презентации должен быть представлен не только фактический материал, но и личный анализ событий и их последствий;

– *сравнительный критический обзор* – напишите рецензию на две научные работы, посвященные одной актуальной проблеме (например, современной миграционной политике в США и Великобритании). Проведите сравнительный анализ методологии, эмпирической базы, аргументации и заключений, к которым пришли авторы.

Третий уровень: **творческо-проектная деятельность** – это высшая форма учебной автономии, имитирующая реальные профессиональные задачи. Она ориентирована на комплексное развитие «гибких навыков» (*soft skills*): командной работы, управления проектами, креативного мышления и цифровой грамотности. Конечным результатом становится не отчет, а готовый продукт, имеющий практическую применимость и ценность.

– *разработка практического руководства* – создайте интерактивное руководство (в цифровом или печатном формате) для белорусских студентов, изучающих систему высшего образования в Великобритании. В гиде должны быть освещены следующие аспекты: типология университетов и колледжей, специфика академической среды (форматы экзаменов, система оценивания, дедлайны, политика в отношении академической добросовестности, общение с преподавателями), а также актуальные социальные проблемы молодежи. Форматы исполнения: сайт, PDF-буклет или интерактивный PDF;

– *производство тематического подкаста* – запишите 15-минутный подкаст в формате дискуссии на тему: «Киберспорт как культурный феномен: сравнительный анализ его восприятия и интеграции в массовую культуру США и Великобритании». Включите в выпуск мнения однокурсников (интервью), разбор последних новостей и конкретные примеры из поп-культуры;

– *проведение и анализ социологического опроса* – организуйте и проведите анкетирование среди своей целевой аудитории (сокурсников, студентов) на тему «Влияние популярных американских и британских телесериалов на формирование стереотипов о национальном менталитете и характере». Результаты представьте в виде аналитического отчета, включающего визуализацию данных (графики, диаграммы) и содержательные выводы;

– *создание протокола межкультурной коммуникации* – разработайте детальный алгоритм действий для белорусского менеджера, участвующего в переговорном процессе с партнерами из англоязычной страны. В протоколе выделите ключевые культурные аспекты (стили вербальной и невербальной коммуникации, отношение ко времени, ведение дебатов, особенности нетворкинга), критически важные для учета лингво-культурологических особенностей;

– *реализация образовательной кампании в соцсетях* – разработайте и опубликуйте серию из 5–7 образовательных материалов в одной из социальных сетей, доступно объясняющую сложные исторические процессы развития США и Великобритании. Для вовлечения аудитории используйте современные форматы: инфографику, мемы, короткие видео-риллы и интерактивные опросы.

Учитывая вышеперечисленное, необходимо отметить, что организация управляемой самостоятельной работы в курсе «Страноведение» не должна ограничиваться набором случайных заданий. Предложенная модель «методического конструктора», интегрирующая репродуктивные, исследовательские и проектные модули, позволяет выстроить трехуровневую систему перехода от усвоения информации к ее творческому преобразованию и применению.

Такой подход напрямую способствует достижению стратегической цели подготовки специалиста по межкультурным коммуникациям: формированию активного, автономного и рефлексизирующего специалиста, способного к самостоятельному пополнению своего профессионального багажа и эффективному посредничеству в межкультурном диалоге. Качественное проектирование УСР способствует развитию профессиональной состоятельности будущих специалистов.

Список использованной литературы

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово /Slovo, 2008. – 264 с.
3. Davies, M. The Corpus of Contemporary American English (COCA) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.english-corpora.org/coca/> (дата обращения: 25.05.2025).

КАЛЬКИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ РЕАЛИЙ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕВОДАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В. БЫКОВА

В статье рассматривается вопрос использования полного и частичного калькирования при передаче реалий. Исследование показало, что калькирование всегда сопровождается необходимостью дополнительных трансформаций. Это обусловлено типологическими характеристиками систем словообразования немецкого и белорусского языков. Преимущество калькирования заключается в возможности передать семантическое содержание переводимой реалии без увеличения объема лексической единицы.

Ключевые слова: перевод, лингвокультура, безэквивалентная лексика, реалия, калька, полное калькирование, частичное калькирование, трансформация.

На разницу между языками, обусловленную различиями в культуре соответствующего этноса, обращали внимание многие исследователи: Л. В. Щерба, И. А. Бодуэн де Куртенэ, В. фон Гумбольдт, М. В. Ломоносов, Ч. К. Фриз и др. Например, Э. Сепир отмечал, что «язык является не только национальным мировидением, но и руководством к культуре народа, определяющим специфику национальной культуры» [1, с. 537]. Уже в 90-х годах XX в. лингвокультурология оформляется как самостоятельная дисциплина, в фокусе которой находится исследование взаимосвязи языка и культуры.

Важно понимать, что культура каждого народа имеет общечеловеческие и этнонациональные элементы. Семантика каждого языка отражает не только общий, универсальный компонент, но и своеобразие культуры каждого народа. Универсальный компонент обусловлен единством видения мира людьми разной лингвокультурной принадлежности. Различия между языками, обусловленные различием культур, заметнее всего в лексике и фразеологии, поскольку номинативные средства языка наиболее прямо связаны с внеязыковой действительностью [2, с. 50]. Это может проявляться как в наличии в языке специфических слов, которые ассоциируются именно с конкретной страной, так и в отсутствии лексических единиц для выражения значений, выраженных в других языках.

Многие из авторов, которые исследуют реалии, дают им неполные определения и берут во внимание только некоторые из их признаков, только определённые виды этого класса, употребляя при этом различные термины для обозначения реалий. Вопросом дефиниции реалий занимались Л. Н. Соболев, В. Россельс, А. В. Федоров, Я. И. Рецкер, Г. В. Чернов, А. Д. Швейцер, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Л. С. Бархударов, М. Л. Вайсбурд. В рамках данного исследования мы придерживаемся дефиниции С. Влахова и С. Флорина. Под безэквивалентной лексикой они понимают «лексические (и фразеологические) единицы, которые не имеют переводческих эквивалентов в переводящем языке» [3, с. 49]. С. Влахов и С. Флорин рассматривают безэквивалентную лексику как более широкое понятие, в состав которого входят в том числе реалии и дают последним следующую дефиницию: «Реалии - это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, а следовательно, не поддаются переводу «на общих основаниях», требуя особого подхода» [3, с. 53].

По мнению С. Влахова и С. Флорина, «понятие «перевод реалий» дважды условно: реалия, как правило, непереводаема и, как правило, она передается (в контексте) не путем перевода» [3, с. 79]. Однако «нет такого слова, которое не могло бы быть переведено на другой язык,

хотя бы описательно, т. е. распространенным сочетанием слов данного языка» - это в отношении словарного перевода, и «то, что невозможно в отношении отдельного элемента, возможно в отношении сложного целого», то есть в отношении контекстуального перевода [4, с. 182].

Способы передачи реалий при переводе можно условно свести к двум: транскрипции и переводу. Транскрипция реалии представляет собой перенесение реалии из языка оригинала в язык перевода графическими средствами последнего с максимальным приближением к оригинальной фонетической форме (*колхоз* – *der Kolchos*, *мамалыга* – *die Mamalyga*) [3, с. 87]. Перевод реалии применяют обычно тогда, когда транскрипция невозможна или нежелательна.

Посредством создания нового слова часто удается достичь высокой степени сохранения содержания переводимой реалии, однако при этом нередко происходит потеря национального колорита. Такими новыми словами чаще всего являются кальки.

Полное калькирование представляет собой передачу значения сложного слова или словосочетания по частям. Преимущество этого способа состоит в том, что он позволяет перенести в текст перевода смысловое содержание реалии без увеличения ее объема. Однако возможности кальки ограничены: она может быть использована лишь тогда, когда у переводимой единицы есть составляющие и их содержание мотивировано.

В рамках настоящего исследования рассмотрены реалии из произведений В. Быкова «Сотнікаў», «Адна ноч», «Трэцяя ракета», «Круглянскі мост» и их официальные опубликованные переводы на немецкий язык. Путем сплошной выборки отобрано пятьдесят безэквивалентных лексических единиц. В результате анализа выявлены следующие способы передачи реалий при переводе. Транскрипция была использована для передачи семи реалий, что составляет 14 % всего материала исследования (*самавар* – *der Samowar*, *махорка* – *die Machorka*). Способ генерализации был использован для передачи восьми реалий (*пяколак* – *der Ofen*, *настольнік* – *das Tuch*, *надкідны дурань* – *die Karten*), что составляет 16 %. Способ описательного перевода был применен в четырнадцати случаях (*чалеснік* – *die Schornsteinöffnung*, *буркі* – *die Filzstiefel*, *покуць* – *der Ikonenwinkel*), что составляет 28 % всего исследуемого материала. В пяти случаях применен способ уподобляющего перевода (*сенцы* – *der Flur*, *услон* – *die Bank*, *гляк* – *der Krug*). Одна реалия была передана при помощи контекстуального перевода. Способ освоения реалий был применен в двух случаях (*начальства* – *die Natschalniks*, *стараста* – *der Starost*). В случае трех реалий переводчик использовал прием опущения.

В рамках данной статьи мы более подробно остановимся на использовании приёма калькирования при передаче реалий на немецкий язык. Три белорусскоязычные реалии из отобранного эмпирического материала переданы при помощи полного калькирования, т. е. путем буквального поморфемного перевода (*Георгіеўскі крыж* – *das Georgskreuz*, *камбрыг* – *der Brigadekommandeur*, *бязбацькавіч* – *der Vaterlose*).

В случае с реалией *Георгіеўскі крыж*, которая представляет собой словосочетание в белорусском языке, оно преобразовалось в сложное слово *Georgskreuz* в языке перевода.

Во втором случае сложносокращенное существительное *камбрыг* сначала было развернуто до полной формы словосочетания *камандзір брыгады* и затем переведено при помощи композита *Brigadekommandeur*. Как мы видим, в обоих случаях реалии были переведены на немецкий язык сложными словами. Это продиктовано типологической спецификой немецкого языка, его склонностью к словосложению, что позволяет емко и узуально передать смысл переводимой реалии.

В третьем случае реалия была передана при помощи калькирования (*бязбацькавіч* – *der Vaterlose*). Однако здесь мы также не можем говорить о кальке в чистом виде, так как приставка *бяз-* из белорусского варианта была передана на немецкий язык при помощи эквивалентного по смыслу суффикса *-los*. Кроме того, в немецком языке произошла субстантивация прилагательного *vaterlos*. В результате мы имеем существительное *der Vaterlose*.

Частичное калькирование представляет собой частично прямое заимствование, частично перевод. Способом частичного калькирования были переданы три реалии (*будзёнаўка* – *die Budjonny-Mütze*, *дывізіёнка* – *die Divisionszeitung*, *настаўніцкі тэхнікум* – *das pädagogische Technikum*).

Существительные *будзёнаўка* и *дывізіёнка* являются структурными экзотизмами. Структурные экзотизмы представляют собой слова или выражения, которые обозначают объекты или явления, существующие в обоих языках, но которые выражены в одном языке способом, который не соответствует нормам другого языка.

Случай с переводом данных существительных можно рассмотреть с точки зрения трансформационной модели перевода, предложенной В. Н. Комиссаровым. Согласно данной модели, в языке существуют синтаксически взаимосвязанные структуры. В таких трансформационных рядах существуют ядерные структуры, в которых смысловые отношения между элементами наиболее прозрачны, и трансформы, выводимые из ядерных структур в результате определенных преобразований. В рамках указанной модели процесс перевода рассматривается как ряд последовательных трансформаций в обоих языках. При этом следует исходить из того, что ядерные структуры в разных языках совпадают в значительно большей степени, чем трансформы. Согласно этой модели, процесс перевода осуществляется в три этапа. На первом этапе производная структура в оригинале возводится к ее ядерной структуре в исходном языке. На втором этапе происходит переход от ядерной структуры языка оригинала к аналогичной ядерной структуре языка перевода. И, наконец, на третьем этапе ядерная структура в языке перевода преобразуется в производную в соответствии с нормой и узусом этого языка [5, с. 151].

Существительное *будзёнаўка* было образовано способом универбации, т. е. путем сворачивания словосочетания, состоящего из прилагательного и существительного, и добавления суффикса *-к-*. При этом производное слово сохраняет значение словосочетания. Значит, слово *будзёнаўка* с точки зрения трансформационной модели перевода представляет собой трансформ, который переводчик с целью перевода развернул до ядерной структуры, т. е. до словосочетания *будзёнаўскі шлем* или *шапка як у Будзёнава*, затем именно ядерная структура была передана на немецкий язык, вероятно, следующим образом: *die Mütze von Budjonny*, далее эта ядерная структура была несколько видоизменена с учетом грамматических норм и узуса немецкого языка, для которого типичны сложные слова. В результате получилось слово *die Budjonny-Mütze*.

Подобным образом выглядит случай с переводом существительного *дывізіёнка*, которое представляет собой трансформ. Его ядерной структурой является словосочетание *дывізіённая газета*, именно оно и было переведено на немецкий язык *die Divisionszeitung*.

Невозможность полного калькирования слов *будзёнаўка* и *дывізіёнка* связана с отличиями в словообразовании немецкого и белорусского языков. В немецком языке более продуктивно словосложение, а в белорусском – аффиксация.

Подводя итог, можно заключить, что калькирование является одним из приёмов передачи реалий в немецкоязычных переводах произведений В. Быкова. При помощи этого способа переведено 12 % реалий, попавших в выборку нашего эмпирического материала.

Следует отметить, что ни в одном из случаев калькирование не было применено как самостоятельный способ перевода, а всегда сопровождалось дополнительными трансформациями. Это обусловлено типологическими характеристиками систем словообразования немецкого и белорусского языков. Для немецкого языка более характерно словосложение, в то время как белорусскому языку свойственна аффиксация.

Преимущество калькирования заключается в возможности в полной мере передать семантическое содержание переводимой реалии без увеличения объема лексической единицы и без использования описательного перевода. Недостатком данного приёма является то, что он может быть применен только в случае с реалиями, которые имеют мотивированный морфемный состав. Кроме того, использование данного приёма нередко влечет за собой потерю национального колорита реалии.

Список использованной литературы

1. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. А. Е. Кибрика. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993. – 656 с.

2. Мечковская, Н. Б. Социальная лингвистика: пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев. — 2-е изд., испр. / Н. Б. Мечковская. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 207 с.
3. Влахов, С. Непереводимое в переводе. — 4-е изд. / С. Влахов, С. Флорин. — М.: Р. Валент, 2009. — 360 с.
4. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода. — 4-е изд., перераб. и доп. / А. В. Федоров. — М.: Высшая школа, 1983. — 303 с.
5. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В. Н. Комиссаров. — М.: ЭТС., 2002. — 424 с.

УДК 811'25

Т. В. Лозовская

АМБИВАЛЕНТНОСТЬ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАК КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА

В данной статье исследуется феномен лингвистической амбивалентности и его влияние на процесс и результат письменного перевода. Амбивалентность рассматривается не как простая многозначность (полисемия), а как комплексная проблема, возникающая на стыке семантики, прагматики и когнитивных процессов переводчика. Доказывается, что работа с амбивалентными элементами требует от переводчика глубокого контекстуального и дискурсивного анализа, а также высокой степени когнитивной гибкости.

Ключевые слова: лингвистическая амбивалентность, письменный перевод, переводческие стратегии, полисемия, контекстуальный анализ, когнитивные трудности перевода.

Письменный перевод, как вид межъязыковой и межкультурной медиации, сопряжен с преодолением множества лингвистических и экстралингвистических барьеров. Среди них особое место занимает проблема лингвистической амбивалентности, под которой понимается свойство языкового знака актуализировать в определенном контексте несколько равновероятных или конфликтующих значений [1, с. 45]. Важно разграничивать амбивалентность и полисемию: если полисемия представляет собой потенциальную многозначность слова, существующую в системе языка, то амбивалентность — это актуальная, не снятая контекстом неоднозначность, возникающая в конкретном речевом произведении (тексте) и осознаваемое реципиентом (и переводчиком) как наличие двух или более интерпретаций [2, с. 78].

Данное явление представляет значительную сложность для переводчика, поскольку его задача заключается не только в передаче содержания, но и в интерпретации интенции автора оригинала, зачастую эксплуатирующего амбивалентность для достижения специфических прагматических эффектов.

Для системного анализа целесообразно классифицировать проявления амбивалентности по уровням языка.

Лексическая амбивалентность возникает, когда отдельная лексема в рамках одного контекста допускает *multiple interpretations*. Классическим примером служит английский глагол «*to sanction*», совмещающий антонимичные значения «санкционировать (разрешать)» и «накладывать санкции (запрещать)». В высказывании «*The council sanctioned the move*» без широкого дискурсивного контекста переводчик сталкивается с когнитивным диссонансом, рискуя избрать значение, противоположное авторскому замыслу.

Грамматическая (синтаксическая) амбивалентность обусловлена омонимией грамматических форм или неоднозначностью синтаксических конструкций. Например, в английской фразе «*the shooting of the hunters*» имплицитная двусмысленность («охота на охотников» или «стрельба, осуществляемая охотниками») разрешается не на лексическом, а на синтаксическом уровне, однако для ее адекватного перевода на русский язык, где падежная система снимает эту неоднозначность, переводчику необходимо провести тщательный анализ смежных высказываний.

Стилистико-культурная амбивалентность связана с расхождением культурных коннотаций и стилистических регистров. Так, русское слово «мечтатель» может нести как положительную (романтик, визионер), так и отрицательную (оторванный от реальности человек) оценку. Его прямой эквивалент «*dreamer*» в английском языке также амбивалентен, однако «коннотативное поле» каждого слова формируется уникальным культурным опытом, что требует от переводчика не простой подстановки, а взвешенного выбора, основанного на анализе идиостиля автора и характера текста [3, с. 112].

Интенциональная (авторская) амбивалентность представляет собой намеренное использование двусмысленности как стилистического приема (каламбур, ирония, игра слов). Например, в известном изречении Б. Франклина «*We must all hang together, or assuredly we shall all hang separately*» амбивалентность глагола «*hang*» («держаться вместе» / «быть повешенным») является ядром высказывания. Прямой перевод, игнорирующий этот прием, уничтожает его прагматический эффект. Задача переводчика в таком случае – найти функциональный аналог в языке перевода, что часто сопряжено с трансформацией исходной формы для сохранения глубинного смысла.

Разрешение переводческих лакун, вызванных амбивалентностью, требует применения комплекса стратегий.

Глубинный дискурсивный анализ является первоочередным методом. Переводчик выступает в роли детектива, реконструирующего смысл на основе максимально широкого контекста – от смежных предложений до всего текста и экстралингвистических факторов (эпоха, целевая аудитория, цель текста) [4, с. 91]. Процесс анализа является многоуровневым и итеративным:

1. Анализ микроконтекста (вербальное окружение). Переводчик исследует непосредственное лексико-синтаксическое окружение амбивалентной единицы – в пределах предложения (синтагмы) и смежных предложений. На этом уровне идентифицируются синтаксические связи, лексические повторы, местоимения, которые могут служить маркерами для снятия неоднозначности.

2. Анализ макроконтекста (широкий дискурс). Переводчик рассматривает текст как целостное смысловое единство. Анализируется тематика абзаца, главы, всего произведения, выявляются ключевые темы, идиостиль автора и нарративная структура. Этот уровень позволяет разрешить амбивалентности, не снимаемые на микроуровне.

3. Анализ экстралингвистического (ситуативного) контекста. Это критически важный уровень, включающий факторы, лежащие вне текстовой материи, но определяющие его интерпретацию. К этим факторам относятся:

- **хронотоп (время и место создания текста)**: эпоха, исторический и культурный фон;
- жанр и тип текста: юридический документ, техническая инструкция, художественное произведение, политический памфлет предъявляют разные требования к однозначности и допускают разные степени свободы в интерпретации. В юридическом тексте амбивалентность является дефектом, и ее необходимо устранить максимально точным термином. В поэзии она может быть умышленным приемом;

- целевая аудитория и коммуникативное намерение (*skopos*). Переводчик должен реконструировать, для кого и с какой целью создавался текст. Интенция автора, такие как убедить, проинформировать, развлечь, ввести в заблуждение, напрямую влияет на трактовку амбивалентных высказываний;

- интертекстуальные связи. Отсылки к другим текстам, культурным кодам, прецедентным феноменам. Каламбур может быть основан на цитате из известного фильма или политического слогана, без узнавания которой адекватный перевод невозможен.

Таким образом, глубинный дискурсивный анализ представляет собой не просто механическое «чтение вокруг непонятого слова», а сложный когнитивный процесс моделирования смысла. Переводчик последовательно строит и проверяет гипотезы о значении амбивалентной единицы, перемещаясь между уровнями контекста – от вербального окружения до широких культурно-исторических рамок. Только исчерпав ресурсы этого метода и убедившись

в обоснованности своей интерпретации, он может перейти к выбору конкретной тактики перевода (конкретизации, компенсации и т. д.). Неспособность провести такой анализ неминуемо ведет к выбору ошибочного или случайного эквивалента, искажающего исходный замысел.

Важным фактором в процессе преодоления амбивалентности является опора на предметную область (*domain-specific knowledge*). В специализированных текстах (юридических, технических, медицинских) терминологическая полисемия, как правило, снимается жесткими рамками дискурса. Значение лексемы «*vector*» в математике и в эпидемиологии различно, и переводчик обязан обладать соответствующими фоновыми знаниями.

Необходимо также знать, что в случаях, когда амбивалентность неустранима и является смыслообразующим элементом, переводчик вынужден делать сознательный выбор в пользу компенсирующего решения и выбрать один из существующих способов:

- сохранение амбивалентности через нахождение эквивалентного многозначного элемента в языке перевода (наименее вероятная, но идеальная стратегия);
- конкретизация, а именно выбор одного значения, наиболее релевантного в данном контексте, с потерей другого;
- трансформация, которая заключается в замене приема на иной стилистический механизм, способный передать игру смыслов;
- экспликация с комментарием, суть которой состоит в описании двусмысленности в сноске или комментарии, что часто применяется в переводе художественных и публицистических текстов.

Таким образом, амбивалентность предстает не как поверхностная лингвистическая помеха, а как глубинная когнитивно-прагматическая проблема, бросающая вызов компетенциям переводчика. Ее успешное преодоление возможно лишь при условии интегрального подхода, сочетающего глубокий лингвистический анализ, широкие фоновые знания и понимание культурно-обусловленных коннотаций.

Работа с амбивалентностью является ярким примером того, что перевод — это не механическая подстановка эквивалентов, а сложный процесс принятия решений, интерпретации и межкультурной медиации, требующий от специалиста высокого уровня аналитического мышления и творческой гибкости.

Список использованной литературы

1. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
2. Латышев, Л. К. Технология перевода: – учеб. пособ. для студентов лингв. вузов и факультетов / Л. К. Латышев. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 159 с.
3. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 251 с.
4. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. – Routledge, 2018. – 390 p.

УДК 811'25:398.92

Т. И. Остапенко

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ И НЕФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПЕРЕВОДУ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Статья рассматривает проблемы перевода фразеологических единиц в современных медиатекстах. Анализируются основные подходы к передаче идиом: использование фразеологических и нефразеологических методов перевода. Особое внимание уделяется трудностям

перевода культурно-обусловленных выражений, не имеющих прямых соответствий в языке перевода. Подчеркивается важность учета контекста и историко-культурологических факторов для адекватной передачи смысла.

Ключевые слова: фразеологический, нефразеологический, фразеологическая единица, эквивалент, аналог, калькирование, контекст, перевод, значение, происхождение.

Несмотря на развитие научно-технического прогресса, авторский перевод продолжает оставаться актуальным, так как он, зачастую, дает более точный вариант и учитывает все нюансы как языка перевода, так и исходного языка. Особенно это актуально при переводе фразеологических единиц. Работа с фразеологизмами требует детальной проработки контекста изучения истории языка и ряда других аспектов. В данной статье будут рассмотрены основные подходы к переводу фразеологизмов, на примерах англоязычной прессы, а именно, ежедневного издания *The Guardian*. Выбор средств массовой информации в качестве объекта исследования связан с тем, что они ориентированы на широкие слои населения, следовательно, охватывают все уровни современного английского языка. Кроме того, таблоиды используют наиболее актуальный язык, что дает возможность для анализа текущих языковых процессов.

Сложности в работе с фразеологическими единицами возникают уже на стадии определения. Огромное количество подходов к определению фразеологизмов, расхождение англоязычной и русскоязычной школ в понимании их структуры, зависимость фразеологической единицы от контекста зачастую усложняют и без того непростую работу с данным материалом. В современной лингвистике существует большое количество подходов к классификации фразеологических единиц: семантический, структурно-семантический, контекстологический, тематический, этимологический. В основе каждого из этих подходов лежит понимание роли структуры, семантики, этимологии фразеологических единиц и роли контекста. В настоящем исследовании в качестве определения будет выбран подход Н. М. Шанского, который понимал фразеологический оборот как «воспроизводимую языковую единицу из двух или более ударных слов, целостную по своему значению и устойчивую в своем составе и структуре» [1, с. 65].

Что же касается непосредственно перевода, то тут можно выделить два основных подхода: фразеологический и нефразеологический. Первый, в свою очередь, делится на эквивалентный и аналоговый. Подобные способы перевода, как правило, не представляют особых сложностей, так как применяются к интернациональным фразеологическим единицам, то есть имеющим общий источник происхождения (библейзмы, шексперизмы, латинские и греческие крылатые выражения), либо к фразеологизмам, описывающим реалии повседневной жизни, схожие в различных культурах. Как правило, такого рода фразеологизмы наиболее многочисленны и встречаются в статьях различной направленности. Рассмотрим следующие примеры. *The ONS is in so much trouble, from top to toe, you might think it would hasten to resolve this morale-lowering dispute, which appears symptomatic of what went wrong with its recently departed leadership* [2]. Выражение *from top to toe* на русский язык может быть переведено при помощи эквивалента *с головы до ног* или аналога *сверху донизу*. В данном случае наиболее приемлемым можно считать эквивалентный перевод, так как в контексте всего предложения национальная статистическая служба персонифицируется и рассматривается как единый организм.

Схожий пример можно встретить в предложении *In a country where the best jobs are concentrated in London and the south-east, where housing is beyond the reach of most, hybrid working opens the door to the most competitive roles without the associated housing and commuting costs, letting employers choose from far afield* [2]. Фразеологизм *to open the door* имеет значение предоставлять возможности и на русский язык может быть переведен эквивалентом *открывает двери*. Данное выражение широко распространено как в русском, так и в английском языках и не представляет особой сложности для перевода.

В предложении *This rambling arrangement of ancient buildings, storerooms and cobwebbed attics is a relic of the British empire left to gather dust* используется фразеологизм *to gather dust*, который на русский язык может быть переведен при помощи эквивалента *собирать пыль*.

Особый интерес представляет перевод фразеологизмов, не имеющих эквивалентов и аналогов. Такого рода фразеологические единицы формировались под влиянием исторического и культурного контекста и требуют особого подхода при переводе на другой язык. Работа с такого рода устойчивыми выражениями требует нефразеологического подхода, куда можно отнести калькирование, лексическую и контекстуальную замену и описательный перевод.

При первом рассмотрении перевод подобных фразеологизмов не представляет особых сложностей, однако, такой поверхностный подход может привести к серьезным искажениям исходного смысла. Так, в предложении *He is clearly determined to join the modest ranks of the "bicycling monarchs" of Scandinavia and the Low Countries*. термин *Low Countries* [3], очевидно, не имеет фразеологических эквивалентов и аналогов и требует нефразеологического подхода к переводу. Калькирование в данном случае также не может быть применено, так как вариант перевода *Нижние страны* обладает отрицательной коннотацией и не может быть использован в публицистическом стиле. Для наиболее точного перевода, следует обратиться к этимологии. Термин *Low Countries* происходит от датского *Nederlands* и означает *низкие земли*, то есть территории располагающиеся в низине. изначально под термином *Low Countries* подразумевалась территория современных Нидерландов. В настоящее время этим термином называются территории таких государств, как Нидерланды, Бельгия и Люксембург [4]. Таким образом, наиболее точным способом перевода можно считать контекстуальную замену: *Он явно намерен присоединиться к скромным рядам «велосипедных монархов» Скандинавии, Бельгии, Нидерландов и Люксембурга*.

Схожий пример, требующий детального изучения этимологии, можно встретить в предложении: *Nonsenses such as the king's speech, the changing of the guard and Maundy money stumble on* [3]. Появление фразеологизма относится к XIII веку и обозначает специально отчеканенные монеты, которые раздаются правящим монархом Соединенного Королевства во время церемонии, известной как «Чистый четверг». Эта церемония проводится в четверг перед Пасхой и традиционно включает в себя омовение ног бедным, символизирующее смирение и служение. Монеты вручаются пожилым получателям, которые отмечены в зависимости от их заслуг перед церковью и обществом. Сумма денежной премии соответствует возрасту монарха в пенсах, делится между двумя типами монет и обычно вручается в красно-белом пакете. Как видно из описания значения фразеологизма, фразеологические способы перевода не могут быть применены, так как он не имеет эквивалентов и аналогов в русском языке. Калькирование *чистые деньги* приведет к искажению смысла, а также изменению структуры предложения. Лексическая замена *милостыня* не будет отражать полное значение фразеологизма. Таким образом, при выборе наиболее удачного варианта перевода, следует отдать предпочтение описательному переводу: *Такие глупости, как речь короля, смена караула и раздача милостыни в чистый четверг, происходят*.

Еще один пример исконно английского выражения, требующего особого подхода к переводу, можно встретить в предложении: *How do you feel about modern Britain having to vie with North Korea, Myanmar and Afghanistan for the wooden spoon on every international index of oppression?* [5]. Выражение *wooden spoon* является жаргонным и обозначает кого-то, кто считается худшей командой или игроком в соревновании, турнире или лиге. Этот термин часто используется в таких видах спорта, как футбол, баскетбол и др., где команды соревнуются друг с другом за победу. Деревянную ложку обычно вручают команде или игроку, занявшему последнее место или оказавшемуся в нижней части турнирной таблицы. Термин *wooden spoon* возник в XIX веке в Англии, когда было принято дарить деревянные ложки в качестве призов проигравшей команде или игроку в соревновании. Традиция продолжалась много лет, и со временем этот термин стал ассоциироваться с неудачей и разочарованием [6]. Очевидно, что фразеологические способы перевода будут неэффективны при работе с данным фразеологизмом, поэтому наиболее адекватный вариант перевода следует искать среди нефразеологических подходов. Калькирование *деревянная ложка* и лексическая замена *проигрыш* также не

могут рассматриваться как адекватные варианты перевода, так как приводят к искажению смысла. Наиболее приемлемым вариантом перевода можно считать описательный перевод: *бороться за последнее место*.

Как видно из приведенных примеров, перевод фразеологических единиц требует тщательной проработки контекста, изучения истории языка и культуры его носителей. Поверхностный подход к выбору способа перевода фразеологических единиц приводит не только к потере метафоричности, но и к искажению смысла всего текста.

Список использованной литературы

1. Шанский, Н.М. Современный русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» В 3 ч. 4. 1. Введение. Лексика . Фразеология. Фонетика. Графика и орфография / Н. М. Шанский, В. В. Иванов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
2. Polly Toynbee Who decides when and where you work? The battle is raging in Whitehall, and the result may affect us all [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2025/aug/21/flexible-working-whitehall-office-national-statistics>. – Дата доступа: 22.08.2025.
3. Simon Jenkins As William moves to Forest Lodge, an era of pushbike royals beckons. Will that save the monarchy? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2025/aug/21/prince-william-forest-lodge-pushbike-royal-family>. – Дата доступа: 21.08.2025.
4. The Free Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thefreedictionary.com/Low+Countries>. – Дата доступа: 21.08.2025.
5. Martin Kettle Is Britain really the new North Korea? Let us consider the evidence [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2025/sep/04/britain-north-korea-labour-headlines-politics>. – Дата доступа: 04.09.2025.
6. The Village Idiom [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thevillageidiom.org/idioms/wooden-spoon-idiom-meaning-and-origin/>. – Дата доступа: 04.09.2025.

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВИСТИКА

<i>Богданович Е. Г.</i> Лингвокультурные особенности устойчивых сравнений с колоративным компонентом в немецком и русском языках	3
<i>Ветошкина К. Н.</i> Концентрическая сюжетно-композиционная схема с негативным финалом	6
<i>Ключенович Т. П., Голиусова А. А.</i> Структура и функционирование авторских ремарок в библейском дискурсе	8
<i>Петрашкевич Н. П.</i> Синтаксические аспекты конструкции с притяжательным падежом в английском языке	12
<i>Прищепа М. М.</i> Особенности топонимиконов юго-западных регионов Беларуси и Англии	16
<i>Савко Д. Д.</i> Феноменология мнемического нарративного интервью	19
<i>Селедцова Т. Б.</i> Гендерно-нейтральная лексика в обучении английскому языку ...	22
<i>Цімашэнка Н. П.</i> Кампаратыўныя канструкцыі ў мове беларускіх парэміяў	25

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

<i>Богатикова Л. И.</i> Стратегии коммуникативного поведения в межкультурном общении	29
<i>Гончарова И. В.</i> Комплекс заданий для развития умений межкультурного общения студентов-инженеров	33

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

<i>Аверьянова В. В.</i> Стратегии прочного усвоения лексики иностранного языка	37
<i>Акулич Ю. Е.</i> К вопросу о пассивных методах обучения грамматике	40
<i>Володько С. М., Романова Т. А.</i> Продуктивная лингводидактическая технология в иноязычном образовании	43
<i>Гибкий П. В.</i> Использование TELEGRAM и WORDWALL на занятии «Эффект будущего времени в китайском языке»	47
<i>Ефремцева Т. Н.</i> Оценка межкультурной компетентности студентов туристского вуза	50
<i>Островская С. Л.</i> Взаимосвязь культуры и языка при изучении иностранного языка .	54
<i>Починок Т. В.</i> Формирование универсальных компетенций как научная проблема....	56
<i>Сивакова Н. А.</i> Контекстуальный подход при обучении русскому языку как иностранному	60
<i>Солохина О. В.</i> Формирование коммуникативной культуры иностранных студентов средствами медиаобразования	63
<i>Тимошенина В. С.</i> Потенциал использования инструмента на базе искусственного интеллекта (NAPKIN) в обучении иностранному языку	66
<i>Филимончик О. Н.</i> Теневой повтор при обучении устному переводу	70
<i>Чернякова Е. А.</i> Проектирование управляемой самостоятельной работы на занятиях по страноведению	74

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

Ключенович С. С., Атовко П. Н. Калькирование как один из приемов при передаче реалий в немецкоязычных переводах произведений В. Быкова	78
Лозовская Т. В. Амбивалентность лексических единиц как когнитивно-прагматическая проблема письменного перевода	81
Остапенко Т. И. Фразеологические и нефразеологические подходы к переводу фразеологических единиц	83

Научное электронное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ,
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Сборник научных статей

Подписано к использованию 10.11.2025.

Объем издания 1,79 МБ.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013 г.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий в качестве:
издателя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013 г.;
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017 г.
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.

<http://conference.gsu.by>