

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 18, № 1 ♦ 2024

Новосибирск

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 18, № 1 ♦ 2024



Журнал Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков/

Topical issues of philology and methods of foreign language teaching зарегистрирован

Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий

и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-77606 от 31 декабря 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке

и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Главный редактор

Коскина Екатерина Алексеевна

канд. пед. наук, доц., декан факультета иностранных языков, проф. кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Заместитель главного редактора

Лисица Инна Валерьевна

канд. филол. наук, доц., зав. кафедрой лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

ISSN 2542-1549

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2024

Все права защищены

Баграмова Нина Витальевна

д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики обучения иностранным языкам, почетный профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, *Санкт-Петербург, Россия*

Думитрашковиц Татьяна

канд. филол. наук, доцент, педагогический факультет, Университет Восточного Сараево, *Биелина, Босния и Герцеговина*

Кретова Лариса Николаевна

канд. филол. наук, доц., зав. кафедрой английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Мельничук Марина Владимировна

канд. пед. наук, д-р экон. наук, проф., руководитель Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, *Москва, Россия*

Соболева Елена Александровна

канд. пед. наук, доц., доц. кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Армавирский государственный педагогический университет, *Армавир, Россия*

Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна

канд. пед. наук, ассоциированный профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова, *Караганда, Республика Казахстан*

Томашева Ирина Владимировна

канд. филол. наук, доц., доц. кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Армавирский государственный педагогический университет, *Армавир, Россия*

Чернобров Алексей Александрович

д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Журнал основан в 2006 г.

Выходит 2 раза в год

Электронная верстка – *И. Т. Ильюк*

Корректор – *Е. А. Бутина*

Адрес редакции, издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск,

ул. Вилойская, 28, т. (383)244-03-92

Печать цифровая. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 14,4. Уч.-изд. л. 11,6.

Тираж 1000 экз. Заказ № 17.

Формат 70×108/16.

Цена свободная.

Дата выхода в свет 12.03.2024

Отпечатано в Издательстве НГПУ.

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

TOPICAL ISSUES
OF PHILOLOGY AND METHODS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 18, no. 1 ♦ 2024

Novosibirsk

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 18, no. 1 ♦ 2024



The journal Topical issues of philology and methods of foreign language teaching is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-77606 from December, 31th, 2019
The journal is listed in the catalogue of the Scientific e-library and included in the data base of the Russian Index of Scientific Citing (RISC)

Founder:

Federal State Educational Institution of Higher Education «Novosibirsk State Pedagogical University»

Editor-in-chief

Ekaterina Alekseevna Kostina

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Dean of the Foreign Languages Department, Prof. of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Assistant to the Editor-in-chief

Inna Valerievna Lisitsa

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

ISSN 2542-1549

© FSBEI HE “NSPU”, 2024
All rights reserved

Editorial Board

Nina Vitalyevna Bagramova

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of Department of Foreign Language Teaching Methods, Distinguished Prof., Herzen State Pedagogical University of Russia, *St. Petersburg, Russia*

Tatjana Dumitrašković

PhD, Assoc. Prof., Faculty of Education, University of East Sarajevo, *Bijeljina, Bosnia and Herzegovina*

Larisa Nikolaevna Kretova

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Marina Vladimirovna Melnichuk

Cand. Sci. (Pedag.), Dr. Sci. (Economics), Prof., Head of the Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, *Moscow, Russia*

Elena Alexandrovna Soboleva

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Armavir State Pedagogical University, *Armavir, Russia*

Gulnaz Koshkimbayevna Tleuzhanova

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Dean of the Foreign Languages Department, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

Irina Vladimirovna Tomasheva

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Armavir State Pedagogical University, *Armavir, Russia*

Alexey Aleksandrovich Chernobrov

Dr. Sci. (Philol.), Prof., Prof. of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

The journal has been published since 2006
2 volumes a year
Electronic make-up operator – *I. T. Ilyuk*
Corrector – *E. A. Butina*
Editors address, publisher and printing house:
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, t. (383)244-03-92

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 14,4. Publisher's sheets: 11,6.
Circulation 1000 issues. Order № 17.
Format 70×108/16
Release date 12.03.2024
Printed in NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Бутенко Ю.И. (Москва, Россия) Параллельный корпус англо- и русскоязычных научно-технических текстов: этап проектирования	9
Зензеров В.Н. (Новосибирск, Россия) Семантические и синтаксические свойства иллативных коннекторов между предложениями в английском языке	18
Кобелев В.А. (Новосибирск, Россия) Грамматикализация глаголов движения в английском и русском языках	25
Лисица И.В., Михеева А.А. (Новосибирск, Россия) Англоязычная интернет-рецензия на скандинавские детективы: переводческий аспект	31
Мухин С.В., Ефремова Д.А. (Москва, Россия) Старофранцузский лексический компонент в «Трактате об астролябии» Джеффри Чосера	40
Салтыкова Е.А. (Калуга, Россия) Взаимодействие элементов коллокаций в структуре их значения	46
Сюткина Н.П. (Пермь, Россия) Потенциал эмотивных каузативов в функционально-динамическом аспекте	52
Ширяева Н.А., Жигалкин И.Д. (Новосибирск, Россия) Анализ проблем перевода терминологии (на материале текстов сферы горного дела)	60
Кожевников А.О. (Новосибирск, Россия) Социолингвистические особенности перцепции концепта «порядок» в американской и британской лингвокультурах	68
Оладеле А.А. (Новосибирск, Россия) Лингвистическая теория и вычислительная лингвистика	75

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Травар М. (Биелина, Босния и Герцеговина) Люди и необходимость их изменения как важнейший фундамент общей модернизации и повышения качества системы образования	82
Бобькина И.А., Пилипенко Б.С. (Челябинск, Россия) Основные трудности формирования способности публичного выступления у обучающихся деловому иностранному языку в неязыковом вузе	89
Кретова Л.Н., Давыдова А.В. (Новосибирск, Россия) Разработка комплекса упражнений для развития лингвокультурной компетенции студентов языковых вузов (с использованием произведения Роджера Желязны «Хроники Амбера»)	95
Хорошилова С.П., Богачева-Прокофьева А.А. (Новосибирск, Россия) Применение электронного ресурса Twee.com для индивидуализации обучения при развитии лексической компетенции обучающихся 7 классов	102
Давыдова В.В. (Новосибирск, Россия) Из опыта использования аутентичного песенного материала при обучении иностранному языку в неязыковом вузе	109
Налобина Е.П. (Новосибирск, Россия) К вопросу об основных методах обучения монологической речи на уроках немецкого языка	117
Паровишник Ю.Н. (Новосибирск, Россия) Развитие функциональной грамотности через вовлечение во внеурочную деятельность на английском языке	124

Соболева Ж.С., Украинская В.Д. (Новосибирск, Россия) Возможности применения искусственного интеллекта и нейросетей при организации урока китайского языка	132
Бабушкин Д.Е. (Калининград, Россия) Педагогические условия формирования устной англоязычной речи у школьников средней ступени на основе подхода «Speak by steps».....	139
Думитрашквич Т. (Биелина, Босния и Герцеговина) Художественные тексты как источник лексики и культурных элементов при обучении английскому языку как иностранному	145
Колесник Е.С. (Симферополь, Россия) Методы преподавания иностранного языка для формирования вторичной языковой личности в сфере юриспруденции	153
Кшеновская У.Л. (Новосибирск, Россия) Искусственные нейронные сети в иноязычном образовании в эпоху Web 3.0.....	159

CONTENTS

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY

Butenko Iu.I. (Moscow, Russia) Parallel corpus of English and Russian scientific and technical texts: design stage	9
Zenzerov V.N. (Novosibirsk, Russia) Semantic and syntactic properties of illative connectors between sentences in English	18
Kobelev V.A. (Novosibirsk, Russia) Grammaticalization of motion verbs in the English and Russian languages	25
Lisitsa I.V., Mikheyeva A.A. (Novosibirsk, Russia) English Internet reviews of Scandinavian crime fiction: translation aspect	31
Mukhin S.V., Efremova D.A. (Moscow, Russia) Old French lexical component in A Treatise on the Astrolabe by Geoffrey Chaucer	40
Saltykova E.A. (Kaluga, Russia) Interaction of collocations elements in the structure of their meaning	46
Syutkina N.P. (Perm, Russia) Potential of emotive causative verbs in the functional-dynamic aspect	52
Shiryaeva N.A., Zhigalkin I.D. (Novosibirsk, Russia) Analysis of terminology translation problems (on the material of mining texts)	60
Kozhevnikov A.O. (Novosibirsk, Russia) Sociolinguistic perception of “Order” in American and British linguo-cultures	68
Oladele A.A. (Novosibirsk, Russia) Linguistic Theory and Computational Linguistics	75

TOPICAL ISSUES OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING

Travar M. (Bijeljina, Bosnia and Herzegovina) People and the necessity of their change as the most important foundation of the general modernization and quality of the education system	82
Bobykina I.A., Pilipenko B.S. (Chelyabinsk, Russia) The main difficulties in developing the ability of public speaking among business foreign language students at a non-linguistic university	89
Kretova L.N., Davydova A.V. (Novosibirsk, Russia) The set of exercises to develop the linguocultural competence of language university students (using The Chronicles of Amber by Roger Zelazny)	95
Khoroshilova S.P., Bogacheva-Prokofyeva A.A. (Novosibirsk, Russia) The use of the resource Twee.com for the individualization of learning in the development of lexical competence of seventh grade students	102
Davydova V.V. (Novosibirsk, Russia) Practical aspects of using authentic songs in teaching foreign language at non-linguistic university	109
Nalobina E.P. (Novosibirsk, Russia) Formation of monological speech skills in German language classes	117
Parovishnik Yu.N. (Novosibirsk, Russia) Developing functional literacy by means of extracurricular activities in the English language	124
Soboleva Zh.S., Ukrainskaya V.D. (Novosibirsk, Russia) The possibilities of application of artificial intelligence and neural networks in the organization of a Chinese lesson	132

Babushkin D.E. (Kaliningrad, Russia) Pedagogical conditions of forming middle school pupils' oral English speech on the base of "Speak by steps" approach	139
Dumitrašković T. (Bijeljina, Bosnia and Herzegovina) Literary texts as a source of vocabulary and cultural elements in the teaching of English as a foreign language	145
Kolesnik E.S. (Simferopol, Russia) Methods of teaching a foreign language for the formation of secondary linguistic personality in jurisprudence	153
Kshenokskaya U.L. (Novosibirsk, Russia) Artificial neural networks for language education in Web 3.0 paradigm.....	159

Научная статья
УДК 81'33

Параллельный корпус англо- и русскоязычных научно-технических текстов: этап проектирования

*Юлия Ивановна Бутенко*¹

¹Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия

Аннотация. В статье описаны основные этапы создания параллельного корпуса научно-технических текстов. Охарактеризованы источники наполнения параллельного корпуса научно-технических текстов. Проанализированы современные корпусные менеджеры в аспекте возможности создания параллельного корпуса научно-технических текстов на их основе. Представлены проблемы выравнивания научно-технических текстов в корпусе. Описаны виды разметки в параллельном корпусе, подчеркнута особая значимость структурной, терминологической и семантической разметок научно-технических текстов. Обоснована необходимость разработки специальной системы управления корпусными данными, в которой будут автоматизированы выравнивание и разметка научно-технических текстов как наиболее рутинные и времязатратные этапы создания параллельного корпуса научно-технических текстов.

Ключевые слова: параллельный корпус, научно-технические тексты, разметка, выравнивание, структура текста

Для цитирования: Бутенко Ю.И. Параллельный корпус англо- и русскоязычных научно-технических текстов: этап проектирования // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 9–17.

Original article

Parallel corpus of English and Russian scientific and technical texts: design stage

*Iuliia I. Butenko*¹

¹Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

Abstract. The article describes the main stages of creating a parallel corpus of scientific and technical texts. The sources of filling the parallel corpus of scientific and technical texts are characterised. Modern corpus managers are analysed in the aspect of the possibility of creating a parallel corpus of scientific and technical texts on their basis. The problems of alignment of scientific and technical texts in the corpus are presented. Types of markup in the parallel corpus are described, the special significance of structural, terminological and semantic markup of scientific and technical texts is emphasised. The necessity of developing a special corpus data management system, in which the alignment and markup of scientific and technical texts as the most routine and time-consuming stages of creating a parallel corpus of scientific and technical texts will be automated, is substantiated.

Keywords: parallel case, scientific and technical texts, markup, alignment, text structure

For citation: Butenko I.I. Parallel corpus of English and Russian scientific and technical texts: design stage. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 9–17. (In Russ.)

Введение. Параллельный корпус представляет множество текстов-оригиналов, написанных на каком-либо исходном языке, и текстов-переводов этих же исходных текстов на один или несколько других языков. Параллельные корпуса широко используются для решения целого спектра теоретических и практических задач в различных сферах человеческой деятельности: инженерии знаний, машинном переводе, лингводидактике, лингвистике и др. Обзор и анализ современных корпусов русского языка [6, с. 21–23] и теоретических источников по аспектам создания и использования параллельных корпусов [8] выявил целесообразность создания параллельного корпуса научно-технических текстов. Основная сложность при реализации такого корпуса состоит в том, что разрабатываемый корпус является, с одной стороны, параллельным корпусом, а с другой стороны, корпусом специальных текстов из-за специфики

текстов, которые предполагается размещать в корпусе.

Таким образом, целью статьи является описание технологического процесса создания параллельного корпуса научно-технических текстов, учитывающего особенности научно-технических текстов как источника наполнения корпуса.

Основные этапы создания параллельного корпуса научно-технических текстов

При проектировании параллельного корпуса англо- и русскоязычных научно-технических текстов должен быть решен ряд вопросов, касающихся наполнения и структуры корпуса. На основе анализа подходов к созданию специальных корпусов текстов, описанных в [8], технологический процесс создания параллельного корпуса научно-технических текстов представлен на рисунке.



Рис. Этапы создания параллельного корпуса научно-технических текстов

1. Проектирование корпуса. На первом этапе при создании корпуса необходимо определить цели создания корпуса, задачи, на решение которых он направлен, а также потенциальных пользователей. Цель создания параллельного корпуса научно-технических текстов – это формирование многоязычного лингвистического ресурса для решения широкого круга теоретических и практических задач в области лингвистики и информатики. Потенциальными пользователями могут быть терминологи, термографы, переводчики, программисты, инженеры по знаниям, преподаватели иностранного языка для специальных целей, студенты и аспиранты, изучающие иностранные языки для специальных целей, программисты при создании программных средств по обработке естественного языка.

2. Обеспечение поступления текстов. Одним из наиболее значимых аспектов, с которого начинается создание корпуса – это отбор языкового материала для наполнения корпуса, так как именно от отбора данных зависят репрезентативность корпуса, возможности его использования при решении теоретических и прикладных задач в рамках различных научных направлений, а также выбор или создание средств автоматической обработки научно-технических текстов [8]. При такой постановке вопроса при создании параллельного корпуса англо- и русскоязычных текстов определяется, во-первых, то, в текстах каких жанров рассматриваемые области знаний находят свое отражение; во-вторых, отбираемые тексты должны иметь переводные эквиваленты в рамках пары английского и русского языков. Кроме того, для англоязычных версий необходимо определиться с языком/вариантом языка корпуса, так же, как и вопрос о направлении перевода текстов: с английского языка на русский или наоборот [15, с. 369–372]. Предпо-

лагается, что корпус будет содержать оба варианта, но вариант языка должен быть указан при внесении текста в базу данных корпуса. Также предполагается поступить и с направлением перевода, что позволит проводить широкий спектр лингвистических исследований, например, в рамках перевода узкоспециализированных текстов.

Изучение параллельных текстов показало, что источниками наполнения параллельного корпуса англо- и русскоязычных научно-технических текстов могут быть научно-технические статьи в изданиях, имеющих переводную версию, научно-технические учебники и монографии, международные стандарты и др. В связи тем что объем корпуса является важным и дискуссионным вопросом, оценим объемы доступных параллельных научно-технических текстов.

Так, по данным Электронной научной библиотеки (www.elibrary.ru), по состоянию на лето 2022 года выпускается более 300 научно-технических журналов, которые имеют переводные версии, индексируемые в базах данных Scopus и Web of Science. В качестве примера рассмотрим объем параллельных текстов по предметной области «Информатика» за 2021 год. Переводные версии журналов по информатике имеются у шести научно-технических журналов: «Бизнес-информатика», «Доклады Российской академии наук. Математика, информатика, процессы управления», «Моделирование и анализ информационных систем», «Научно-техническая информация. Серия 1: Организация и методика информационной работы» (в переводную версию добавляются еще статьи из журнала «Искусственный интеллект и принятие решений»), «Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы», «Проблемы передачи информации». Архивы журналов доступны

за несколько лет, а также каждый квартал или чаще выходят новые выпуски. К этой же предметной области могут относиться научно-технические статьи из смежных предметных областей кибернетики, вычислительной техники, а также междисциплинарных исследований.

Международные стандарты выпускаются международными организациями по стандартизации такими как International Standard Organization (Международная организация стандартизации), International Electrotechnical Commission (Международная электротехническая комиссия), International Telecommunication Union (Международный Союз Электросвязи). В российской системе классификации стандартов они имеют специальные приставки ИСО для стандартов, выпущенных Международной организацией стандартизации, МЭК – Международной электротехнической комиссией, ИТУ – Международным союзом электросвязи. Международные стандарты ИСО имеют переводные версии, начинающиеся с приставки ГОСТ Р ИСО, и в настоящее время насчитывают около 23 000 изданий. Объем стандарта не ограничен и может варьироваться от нескольких страниц до нескольких сотен страниц.

Информацию о ежегодно издаваемых переводных изданиях можно взять из Доклада Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации совместно с журналом «Книжная индустрия». Из доклада следует, что в 2020 году были изданы 16 061 переводная брошюра и монография, из них 9 917 книг – это переводы с английского языка. Основываясь на материалах доклада о том, что научно-техническая литература составляет порядка 20 % от общего объема печатных изданий, отметим: количество переводных версий научно-технических

изданий составляет порядка 2 000 печатных изданий только за один 2020 год.

Заранее оценить и предусмотреть репрезентативность создаваемого параллельного корпуса научно-технических текстов сложно, однако его можно будет сбалансировать в процессе создания [8], а проведенный выше анализ потенциальных источников текстов для размещения в параллельном корпусе показывает возможность реализации такого подхода.

3. Выбор или разработка корпусного менеджера. Выбор корпусного менеджера зависит как от самих текстов, которые планируется размещать в тексте, так и соответствия целям и задачам создания корпуса. Под корпусным менеджером подразумевают специализированное программное средство для поиска и анализа данных в корпусе [8]. В настоящее время существует несколько корпусных менеджеров WordSmith Tools, MonoConc Pro и AntConc, corpus.byu.edu, CQPweb, Sketch Engine, и Wmatrix [8]. Наибольший недостаток WordSmith Tools, MonoConc Pro и AntConc состоит в том, что они плохо работают с большими корпусами. Корпус-менеджеры corpus.byu.edu, CQPweb, Sketch Engine и Wmatrix обеспечивают возможность работы с большим объемом размеченных текстов за счет хранения корпуса на сервере с предварительной индексацией данных для быстрого поиска. Однако использование этих корпус-менеджеров ограничено рядом факторов: во-первых, сложностью доступа к корпус-менеджерам, которые зачастую требуют ежемесячной абонентской платы за пользование ресурсом; во-вторых, в связи с тем, что данные хранятся на внешнем сервере, нет возможности обратиться к исходным данным непосредственно, чтобы соотнести их с результатами поиска в корпусе; в-третьих, некоторые из этих программ не доступны поль-

зователям из России даже на платной основе; в-четвертых, ограничения доступа к базе данных корпуса делает невозможным применение корпуса для его использования при разработке различных систем обработки естественного языка [8]. В связи с тем что у корпусов специальных текстов наиболее значимой является терминологическая разметка, именно возможность автоматической обработки текстов в аспекты выделения терминов на русском и английском языках является ключевой при выборе и/или создании корпусного менеджера [12, с. 73–75].

Корпусный менеджер может быть частью системы управления корпусными данными, которые могут работать автономно или объединены для загрузки и предварительной обработки текстов, автоматической разметки и выравнивания текстов, поиска информации в корпусе. Такие комплексы на практике реализованы крайне редко, однако актуальность разработки систем управления корпусными данными подтверждается наличием ряда публикаций [1; 2; 11]. Таким образом, в рамках создания параллельного корпуса научно-технических текстов целесообразно разработать собственную систему управления корпусными данными, чтобы корпус мог быть использован при решении широкого круга теоретических и практических задач в разных отраслях наук.

4. Преобразование текстов в машиночитаемую форму используется в тех случаях, когда источники текстов представлены на бумажных носителях или цифровых форматах, с которыми корпусные менеджеры не работают, например, когда речь идет о создании корпуса древнерусских или старославянских текстов. Все тексты, которые планируется размещать в корпусе доступны в форматах doc, docx, pdf. Однако в параллельный корпус научно-технических текстов могут быть добавлены

тексты, для которых есть только бумажные или сканированные версии.

5. Анализ и предварительная обработка текстов. Научно-технические тексты зачастую содержат большое количество рисунков, диаграмм, математических формул, таблиц и т. д., которые также являются элементами текста, однако могут потребовать предварительной обработки перед размещением текста в корпусе. Кроме того, в текстах может возникнуть необходимость удаления всех переносов слов вручную, форматирования текста из двух колонок в одну и т. д.

6. Метаописание текстов. Одним из ключевых аспектов проектирования корпусов является метаописание текстов – процесс приписывания тексту различных характеристик, описывающих обстоятельства его создания, автора, соотнесенность с определенным жанром и стилем изложения. Основное назначение метаописания – дать возможность пользователям корпуса настроить внешние параметры поиска текстов: например, осуществлять поиск по текстам, созданным авторами определенного года рождения, страны происхождения, гендерной принадлежности. В связи с тем что предусмотрено несколько видов научно-технических текстов для размещения в параллельном корпусе требуется уточнение характеристик для каждого типа текстов.

7. Конвертирование текстов. Некоторые тексты проходят через один или несколько этапов предварительной машинной обработки, в ходе которых осуществляется перекодировка (если требуется), а также удаление из текста переносов, «жестких концов строк» (тексты из MS-DOS), обеспечение единообразного написания тире и т. д. [8].

8. Графематический анализ. Графематический анализ предполагает разделение входного текста на элементы (слова, разделители и т. д.), удаление

нетекстовых элементов, обработку специальных текстовых элементов (имен, написанных инициалами, иностранных лексем, записанных латиницей, названий рисунков, примечаний, страниц форзаца, зачеркиваний, титульных листов, списков литературы и т. д.). Как правило, эти операции выполняются в автоматическом режиме. Обычно на этом же этапе осуществляется сегментирование текста на его структурные составляющие [8].

9. Выравнивание текстов. Выравнивание – установление соответствий между фрагментами текста оригинала и текста перевода. Для решения этой задачи используются различные методы автоматического выравнивания текстов: по предложениям, клаузам (грамматическим конструкциям), словосочетаниям и словам [13]. Для выравнивания научно-технических текстов также часто применяют метод транскрибирования, так как многие научные термины имеют один источник происхождения (греческий, латинский, английский, французский), что позволяет использовать термины точками опоры для дальнейшего выравнивания. Однако этот метод имеет недостатки, главным из которых можно назвать наличие различий в порядке между языком оригинала и перевода [14]. Научно-технические тексты обладают ярко выраженной композиционной структурой (деление на главы, пункты), соединять несколько типов текстов (аннотация и основной текст статьи), представляющих собой новые элементы, которые также нужно выравнивать.

10. Коррекция результатов выравнивания. Корректировка результатов выравнивания элементов текста представляет собой исправление ошибок и снятие неоднозначности (вручную или полуавтоматически).

11. Разметка текстов. Тексты корпусов обычно размечаются для удобства

пользования, то есть текстам и содержащимся в них языковым единицам приписываются специальные метки. Размеченные корпуса обеспечивают специализированными поисковыми системами, реализующими грамматические и лексические виды поиска [9]. В зависимости от целей создания корпуса в него включают дополнительные виды разметки [10]. Таким образом, следующим этапом при создании параллельного корпуса научно-технических текстов является их разметка, то есть приписывание источникам наполнения корпуса и их компонентам специальных лингвистических и экстралингвистических меток [7]. Разметка позволяет сделать корпус гораздо удобнее в использовании и является главной отличительной особенностью корпуса по сравнению с любыми другими коллекциями текстов. Таким образом, создание корпуса научно-технических текстов предполагает наличие лингвистической разметки, которая описывает сугубо лингвистические характеристики языковой выборки корпуса и представляет собой сложный процесс, требующий длительной и кропотливой работы над каждой лексической единицей, представленной в корпусе. При создании параллельного корпуса научно-технических текстов значимы терминологическая, семантическая и структурная разметки [3; 5].

В связи с тем что переводные тексты, с одной стороны, могут содержать переводческие ошибки, а также нестандартные приемы перевода, выглядит логичным добавить такие виды разметки и выравнивания, как разметка ошибок и разметка приемов перевода [4, с. 46–50]. С другой стороны, некоторые научно-технические тексты могут содержать лексику, не относящуюся к теме научно-технического текста. Так, научная статья по лингвистике, посвященная структурным трансформациям терминов предметной области «Виды

сварки» при переводе может быть отнесена в раздел «Машиностроительные технологии». Таким образом, добавление разметки иллюстративных примеров также позволит повысить точность классификации документов, размещаемых в корпусе. С этой целью в параллельном корпусе научно-технических текстов должна быть предусмотрена разметка примеров (и упражнений для научно-учебных текстов).

12. Корректировка результатов разметки. Корректировка результатов разметки элементов текста представляет собой исправление ошибок и снятие неоднозначности (вручную или полуавтоматически).

13. Конвертирование текстов в структуру корпусного менеджера. Конвертирование размеченных текстов в структуру корпусного менеджера, обеспечивающего поиск и статистическую обработку.

14. Обеспечение доступа к корпусу. Корпус может быть доступен на локальном компьютере, в пределах дисплейного класса, может распространяться на машинных носителях и может быть доступен в режиме глобальной сети. Различным категориям пользователей могут предоставляться разные права и разные возможности.

15. Создание документного обеспечения. Создание документационного обеспечения, в котором описываются различные аспекты создания и использования корпуса, в частности приводятся сведения о разметке, позволяющие искать по метаданным язык запросов корпус-менеджера и т. д.

16. Организация обратной связи. Любой пользователь сайта может обратиться в техподдержку для решения какого-либо вопроса или же сообщить об ошибках, неточностях или необходимости расширить функционал разрабатываемого параллельного корпуса научно-технических текстов.

Наиболее рутинными и времязатратными этапами создания параллельного корпуса научно-технических текстов являются этапы выравнивания и разметки научно-технических текстов. Другие этапы разработки либо выполняются один раз: концепция корпуса, организация обратной связи, либо используются для ограниченного числа текстов: преобразование текстов в машиночитаемую форму. Решением указанных проблем может стать автоматизация рутинных процедур.

Заключение. Процесс создания параллельного корпуса научно-технических текстов включает следующие этапы: проектирование корпуса, обеспечение поступления текстов, выбор или разработка корпусного менеджера, преобразование текстов в машиночитаемую форму, анализ и предварительная обработка текстов, метаописание текстов, конвертирование текстов, графематический анализ, выравнивание текстов, коррекция результатов выравнивания, разметка текстов, корректировка результатов разметки, конвертирование текстов в структуру корпусного менеджера, обеспечение доступа к корпусу, создание документного обеспечения, организация обратной связи. Источниками наполнения параллельного корпуса англо-и русскоязычных научно-технических текстов определены научно-технические статьи в изданиях, имеющих переводную версию, научно-технические учебники и монографии, международные стандарты. Анализ возможностей современных корпусных менеджеров показал необходимость разработки специальной системы управления корпусными данными, так как проектируемый корпус сочетает два разных вида корпусов. Помимо стандартных видов разметки в параллельном корпусе научно-технических текстов обоснована терминологическая, структурная, семантические разметки,

а также разметка примеров, приемов и разметка научно-технических текстов перевода и переводческих ошибок, что являются наиболее рутинными и времязатратными этапами создания параллельного корпуса научно-технических текстов. Выравнивание

Список источников

1. *Барахнин В.Б., Кожемякина О.Ю., Мухамедиев Р.И., Борзилова Ю.С., Якунин К.О.* Проектирование структуры программной системы обработки корпусов текстовых документов // *Бизнес-информатика*. 2019. Т.13, № 4. С. 60–72.
2. *Белозеров А.А., Вахлаков Д.В., Мельников С.Ю., Пересыпкин В.А., Сидоров Е.С.* Технологические аспекты построения системы сбора и переработки корпусов новостных текстов для создания моделей языка // *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2016. № 12 (185). С. 29–42.
3. *Бутенко Ю.И., Строганов Ю.В., Сапожков А.М.* Метод извлечения русскоязычных многокомпонентных терминов в корпусе научно-технических текстов // *Прикладная информатика*. 2021. № 6. С. 21–27.
4. *Бутенко Ю.И., Авагян Н.А.* Способы выражения модальности в параллельных текстах стандартов (на примере нормативной базы программной инженерии) // *Вестник ВГУ: лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2021. № 2. С. 46–55.
5. *Бутенко Ю.И., Лукьянова Г.О.* Особенности разметки научно-технических текстов в аспекте создания специализированного корпуса // *Филологические науки. Научные доклады высшей школы*. 2022. № 1. С. 14–20.
6. *Захаров В. П.* Корпуса русского языка // *Труды Института русского языка имени В.В. Виноградова*. 2015. № 6. С. 20–65.
7. *Захаров В.А., Азарова В.И.* Параметризация специальных корпусов текстов // *Структурная и прикладная лингвистика*. 2012. № 9. С. 176–184.
8. *Захаров В.П., Азарова И.В., Митрофанова О.А., Попов А.М., Хохлова М.В.* Моделирование в корпусной лингвистике: специализированные корпуса русского языка. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. 208 с.
9. *Кружков М.Г.* Информационные ресурсы контрастивных лингвистических исследований: электронные корпуса текстов // *Системы и средства информатики*. 2015. Т. 25, № 2. С. 140–159.
10. *Лесников В.С.* Виды разметок текстовых корпусов русского языка // *Научно-техническая информация. Серия 2. Информационные процессы и системы*. 2019. № 9. С. 27–30.
11. *Мухамедшин Д.Р., Сулейманов Д.Ш.* Архитектура корпус-менеджер: архитектура и модели корпусных данных // *Программные продукты и системы*. 2018. № 4 (31). С. 653–658.
12. *Новикова Н.Н.* Сравнение инструментов Sketch Engine и TermoStat для извлечения терминологии // *International Journal of Open Information Technologies*. 2020. Т. 8, № 11. С. 73–79.
13. *Носов А.В.* Лингвистическая разметка переводных корпусов // *Индустрия перевода: материалы IX Международной научной конференции*. Пермь, 2017. С. 68–72.
14. *Потемкин С.Б.* Проблемы разработки параллельного корпуса переводов русской классики // *Армия и общество*. 2012. № 2 (30). С. 138–146.
15. *Соловьева А. Е.* Англоязычные тексты военной авиации как основа лингвистического корпуса // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8, № 3 (28). С. 369–372.

Информация об авторе

Ю.И. Бутенко – кандидат технических наук, доцент кафедры «Романо-германские языки», Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, iubutenko@bmstu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9776-5709>

Information about the author

Iu.I. Butenko – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor at the Romance-Germanic Languages Department, Bauman Moscow State Technical University, iubutenko@bmstu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9776-5709>

Статья поступила в редакцию 24.09.2023; одобрена после рецензирования 18.10.2023; принята к публикации 27.10.2023.

The article was submitted 24.09.2023; approved after reviewing 18.10.2023; accepted for publication 27.10.2023.

Научная статья

УДК 811/111'373+811.111'36

Семантические и синтаксические свойства иллативных коннекторов между предложениями в английском языке

*Виктор Николаевич Зензеров*¹¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается семантический потенциал лексических коннекторов поля иллативности, которые функционируют между конstituентами свехфразового единства. В качестве ядерного коннектора этого поля выступает *so*, обладающий как инвариантным значением, так и несколькими семантическими вариантами. Утверждается, что инвариантным значением *so* является «иллативность», отражающая онтологическую или логическую взаимозависимость фактов, а 5 его вариантных значений соотносятся по типу слов широкой семантики. Другие иллативные коннекторы специализируются на передаче определенных видов отношений между конstituентами свехфразового единства. Использование говорящим того или иного иллативного коннектора в последовательности предложений также детерминировано его интенцией воспроизвести факты либо в соответствии с их онтологической последовательностью, либо инвертированно, что в свою очередь связано с коммуникативно-прагматической ценностью высказывания.

Ключевые слова: предложение, иллативные коннекторы, семантические и синтаксические свойства, инверсия фактов, антефакт, постфакт

Для цитирования: Зензеров В.Н. Семантические и синтаксические свойства иллативных коннекторов между предложениями в английском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 18–24.

Original article

Semantic and syntactic properties of illative connectors between sentences in English

*Victor N. Zenzerov*¹¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article addresses the semantic potential of lexical connectors of the illative field that function between constituents of a hypersentential unit. The nuclear connector of this field is *so*, possessing both the invariant meaning, and a few semantic variants. It is ascertained that the invariant meaning of *so* is “illativity”, reflecting ontological or logical interdependence of the facts, and its 5 variant meanings correlate as in words of broad semantics. The other illative connectors specialize in conveying definite kinds of relations between constituents of a hypersentential unit. The use by the speaker of this or that illative connector in a sequence of sentences is also determined by their intention to represent the facts either in accordance with their ontological sequence or in an inverted way, which in its turn is connected with the communicative and pragmatic value of the utterance.

Keywords: sentence, illative connectors, semantic and syntactic properties, inversion of facts, antefact, postfact

For citation: Zenzerov V.N. Semantic and syntactic properties of illative connectors between sentences in English. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 18–24. (In Russ.)

Актуальность данной темы исследования состоит в том, что в современной коммуникации, как и прежде, человеку постоянно приходится оценивать получаемую из разных источников информацию и реагировать на нее. Проблемы когезии, или связности, текста привлекают внимание лингвистов не одно десятилетие, однако сложность и многоаспектность данного явления позволяют рассматривать ее с разных точек зрения.

Когезия текста может осуществляться различными средствами, в том числе лексическими, которые нередко называют коннекторами [5; 13; 16]. Коннекторы передают разные виды отношений между высказываниями, которые соответствуют логическим и онтологическим отношениям между фактами, явлениями, событиями.

Поскольку термин «коннектор» трактуется в работах неоднозначно, мы будем понимать под ним союз или его эквивалент непредикативного типа, который структурно инвариантен и способен занимать автономную инициальную позицию в предложении, тем самым осуществляя функцию связи между предложениями-конституентами сверхфразового единства (СФЕ) [5, с. 8]. Такое понимание коннектора позволяет нам отграничить коннектор от изоморфной единицы, являющейся проформой (субститутом) и всегда функционирующей в качестве члена предложения.

Р. Кверк и его соавторы отмечают, что коннекторы *so* и *but* образуют семантическую оппозицию [17, с. 1472–1473]. Поскольку все коннекторы группируются по семантическим полям, то данная оппозиция отражает противопоставленность двух полей *иллативности* и *контрарности*.

Заметим, что понятие иллативности в лингвистической литературе используется по отношению к союзным наречиям *so* с значением следствия или вывода из прежде изложенного [2]. Следуя

этому определению, под иллативностью мы будем понимать такую зависимость между денотатами предложений СФЕ, при которой денотат последующего предложения (постфакт) предстает в виде вывода, следствия или аналогии, вытекающих из денотата предыдущего предложения (антефакта).

В центре нашего внимания находится лексико-семантическое поле иллативных коннекторов во главе с *so*, его семантическая соотнесенность с другими коннекторами этого поля в парадигматике и синтагматике, что проявляется на фоне трансформаций последовательности предложений СФЕ.

Поле иллативности включает коннекторы, передающие разные виды «следственных» отношений между фактами. Известно, что следствие может происходить из причины, условия, а также строиться в виде вывода, умозаключения при анализе событий или явлений. Следовательно, можно говорить о трех видах взаимодействия антефактов и постфактов, образующих парные зависимости: причина → следствие, условие → следствие, спецификация → генерализация.

Что касается коннектора *so*, то в СФЕ он может передавать *причинно-следственные* отношения между фактами. Например,

(1) Mrs. Last did not answer.

So he stirred the money in his pocket harder, hoping perhaps it would emulsify [1, с. 249].

Для проверки наличия причинно-следственных отношений между фактами в примере (1) воспользуемся одной из двух возможных коррелирующих пар коннекторов, передающих этот вид отношений: *as ... so*; *because ... therefore* [17, с. 999–1000]:

→ *As* Mrs. Last did not answer, *so* he stirred the money in his pocket harder, hoping perhaps it would emulsify.

→ *Because* Mrs. Last did not answer, *therefore* he stirred the money in his pocket harder, hoping perhaps it would emulsify.

В причинно-следственных отношениях следствие может выступать не только как свершившееся действие, но и как гипотетический результат, который в грамматике нередко трактуется как *цель*. При этом, как правило, следствие-цель противопоставляется следствию-результату [7, с. 286–287; 8, с. 65–66]. На наш взгляд, в данном случае правомерно говорить не о противопоставлении цели результату как разных сущностей, а о том, что их объединяет. Цель и результат суть следствия, противопоставленные друг другу как гипотетическое реальному. Оба вида следствия могут вводиться одним и тем же коннектором *so* (*that*).

(2) I took your coat. *So* I would have a memento [18, с. 248].

(3) “Why then”, said Godfrey, “do you continue to consult him about the case?”

“*So that* he shall not know I suspect him...” [19, с. 101].

Гипотетичность следствия в примерах (2) и (3) поддерживается модальным глаголом в предикате предложения, содержащем постфакт.

Причинно-следственные отношения могут также передаваться другими коннекторами поля иллативности: *thus*, *hence*, *therefore*, etc.

(4) He held himself extremely upright and his shrewd, steady eyes had lost none of their clear shining. *Thus* he gave an impression of superiority to the doubts and dislikes of smaller men [14, с. 31].

Для последовательности предложений с причинно-следственными отношениями между фактами характерна необратимость относительно коннектора, так как этому препятствует логика следования фактов. Однако причина и следствие могут подаваться в СФЕ в обратной последовательности с использованием коннекторов *because*, *for*.

Такой вид инвертированных отношений со сменой коннекторов можно назвать как *следственно-причинный*. Например,

(5) Half-suspecting, she half-sniggered. *Because* Wal knew how to play on her weakness [1, с. 243].

→ *As* Wal knew how to play on her weakness, *so* half-suspecting, she half-sniggered.

(6) A thin woman, Mrs. Hogben continued to cry for all the wrongs that had been done her. *For* Daise had only made things viler [1, с. 260].

→ *As* Daise had only made things viler, *so* a thin woman, Mrs. Hogben continued to cry for all the wrongs that had been done her.

На первый взгляд такая инверсия противоречит онтологии отношений, однако мы не усматриваем здесь противоречия, поскольку не отождествляем последовательность событий или фактов в действительности с последовательностью их репрезентации в речи. От того что факты могут быть представлены в тексте через инверсию, их реальное соотношение не будет искажено, так как в каждом случае используется свой арсенал коннекторов между предложениями [6].

Антропоцентричность высказывания предполагает разные варианты репрезентации явлений и их взаимосвязей. «Антропоцентрическая модель мироустройства предполагает постановку человека в центр картины мира, а также моделирование окружающего мира в соответствии с внутренними представлениями личности о мире» [10, с. 47].

Если воспроизводимые человеком факты совпадают с их последовательностью в онтологии, то коммуникативно-прагматическая ценность фактов нейтральна. Если факты передаются человеком в инвертированном порядке и следствие предшествует причине, то коммуникативно-прагматическая ценность фактов становится значимой.

Второй вид семантических отношений между предложениями СФЕ, передаваемый коннектором *so*, назовем *условно-следственным*. Этот тип отношений близок причинно-следственному. Эта близость двух видов отношений состоит не только в наличии общего для них постфакта-следствия, но и в том, что причина и условие антефакта нередко взаимобратимы. Тем не менее эти отношения представляется возможным дифференцировать. В отличие от причинно-следственных отношений, где постфакт, как правило, представляет собой результат действия некоторой объективной причины, в условно-следственных отношениях антефакт служит реальной или нереальной посылкой для постфакта, являющегося субъективным выводом или консеквентом импликации. Например,

(7) “No, I didn’t fall very far”, he agreed.
“So what’s all the fuss about?” the child inquired [15, с. 19].

Чтобы определить вид отношений, передаваемых *so* в последовательности предложений (7), воспользуемся парой коррелирующих коннекторов *if ... then*, передающих условно-следственные отношения в сложном предложении [17, с. 999–1000]:

→ *If I didn't fall very far, then what's all the fuss about?*

→ *What's all the fuss about if you didn't fall very far?*

Трансформы примера (7) показывают, что факты диалогического единства находятся в условно-следственных отношениях.

Условно-следственные отношения могут быть представлены в инвертированном порядке, при этом антефакт является следствием, а постфакт – условием. Такой вид отношений назовем *следственно-условным*. В качестве коннекторов между предложениями здесь выступают *if, in case, unless* и иногда *when(ever)*, сочетающий в своей семантике темпоральность и условие.

(8) I will comfort you. *If* you will let me [1, с. 264].

→ *If* you will let me, *then* I will comfort you.

(9) He said, “Shall we dance?”

“*If* you wish,” she said [1, с. 284].

(10) “Then I can make the experiment?”

“*Whenever* you like” [15, с. 166].

→ You can make the experiment when (if) you like.

→ If you like, you can make the experiment.

Следующий вид семантических отношений, передаваемый коннектором *so*, определен нами как *генерализирующий*. Он представляет собой такое соотношение фактов, при котором антефакт относится к постфакту как частное к общему. Постфакт являет собой вывод, итог или умозаключение, к которому приходят индуктивным путем в результате операции обобщения ряда факторов, содержащихся в антефакте. Этот антефакт может содержаться в пределах одного предложения или охватывать денотаты нескольких предложений. Например,

(11) “If you hurry,” she said, “maybe that little girl will still be there. *So* the evening won’t be a total waste” [15, с. 248].

(12) I am not a pain-seeker or reformer, and, even if I were, no conceivable good would come out of my suffering or preaching. *So* – my intention has always been to try to avoid joining the ranks of the victims [15, с. 192].

В последовательности предложений (11) и (12) коннектор *so* выражает генерализирующее (обобщающее) отношение между комплексным антефактом и постфактом, представляющим собой умозаключение или вывод по отношению к предшествующей информации.

Кроме *so*, генерализирующий вид отношений между фактами может передаваться другими коннекторами поля иллативности: *thus, therefore, on the whole, in general, in all*.

В качестве инвертированного варианта генерализирующего вида отношений

между фактами выступает специфицирующий (уточняющий) вид отношений. В этом случае антефакт и постфакт соотносятся как общее и частное. Коннекторами между предложениями здесь выступают *for example/instance, in particular, for, thus, etc.*

(13) The extent to which meaning is dealt with in terms of the equivalence of terms is even more clearly brought out when we deal with foreign languages. *For* if we are asked what *chat* means in French we shall almost certainly reply *cat* [11, с. 10].

→ For example, if we are asked what *chat* means in French we shall almost certainly reply *cat*. *So* the extent to which meaning is dealt with in terms of the equivalence of terms is even more clearly brought out when we deal with foreign languages.

Как видно, в примере (13) отношения спецификации между фактами передаются коннектором *for*, который здесь равнозначен *for example/instance*. Весь пример может быть преобразован в последовательность предложений с генерализирующим видом семантических отношений между ними, как это представлено в трансформе.

Коннектор *so* может передавать *компаративные* отношения, когда между фактами в результате сопоставления устанавливается полная или частичная аналогия. Частичная аналогия имеет место, когда постфакт сравнивается не со всем антефактом, а только с его частью. Например,

(14) In a panic Dame Lettie plucks at the large spider. It proves to be a feather! *So* does the other object [19, с. 104].

(15) South East Asia Petroleum has been trying to get in on it for years. *So* have all the other companies [15, с. 29].

Употребление коннектора *so* при компаративном виде отношений сопровождается инверсией субъекта и предиката. Наряду с *so* этот вид отношений также передает коннектор *as* с инвер-

тированным порядком слов и *likewise* с прямым порядком слов. Если сравнение проводится в негативном аспекте, то вместо *so* используются коннекторы *not* или *neither*.

(16) "I don't hear nothing else, Arthur."
"Neither do I. Perhaps he's killed the bastard." [1, с. 185]

(17) "I've never sold a horse before."
"Neither have I" [15, с. 186].

Последний вид отношений, передаваемый коннектором *so*, назовем *амплификативным*. В этом случае *so* имеет эмфатический эффект в результате подтверждения той части антефакта, которая повторяется после коннектора в постфакте. Например,

(18) "I could see you didn't want me to say anything about it", said Will. "So of course I didn't" [15, с. 45].

На то, что *so* может быть синонимом *true*, не являясь проформой, указывают Р. Кверк и соавторы [7, с. 260]. Следует заметить, что амплификативные отношения не передаются другими коннекторами поля иллативности.

Рассмотренные пять видов семантических отношений, передаваемых коннектором *so* между предложениями в СФЕ, представляют собой его небольшой по объему сематический потенциал, который сближает его с единицами малой полисемии. Однако у многозначного слова существует деривационная связь, а также метафорический и метонимический перенос между ЛСВ [9, с. 12; 12, с. 82], чего не наблюдается у коннектора *so* вследствие его релятивной семантики. Для него характерны качества слова широкой семантики, у которого общие семантические признаки между вариантами значительно преобладают над дифференциальными. Это позволяет говорить об обобщенном или инвариантном значении слова как центре, вокруг которого группируются семантические варианты [3, с. 98; 4; 9].

В завершение анализа семантического и синтаксического потенциала илла-

тивных коннекторов в СФЕ подведем итог сказанному.

Коннектор *so* является ядром поля иллативных коннекторов, осуществляющих связь между предложениями в СФЕ. Его инвариантное значение – иллативность, а семантическими вариантами выступают причинно-следственные, условно-следственные, генерализирующие, компаративные

и амплификативные отношения между фактами, сохраняющими прямую онтологическую последовательность. Инверсия же фактов приводит к смене коннектора *so*.

Являясь ядром поля иллативных коннекторов, *so* в принципе способен замещать любую единицу поля «иллативности», кроме *neither* и *nor*, которые связаны с категорией отрицания.

Список источников

1. Австралийские рассказы. На английском языке / сост. сборника, послесл. и справок Л. Касаткина. М.: Прогресс, 1975. 400 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. 571 с.
3. Беляевская Е.Г. Семантика слова: учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. М.: Высшая школа, 1987. 128 с.
4. Димова С.Н. О полифункциональности слова с широким значением (на материале англ. существительного *way*): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1972. 22 с.
5. Зензеров В.Н. Система базовых лексических коннекторов между предложениями в сверхфразовом единстве: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск: МГИИЯ, 1990. 18 с.
6. Зензеров В.Н. Типология синтаксической связи между конститuentами сверхфразовых единств в современном английском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. Т. 15. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. С. 27–34.
7. Кверк Р., Гринбаум С., Лич Дж., Свартвик Я. Грамматика современного английского языка для университетов / под ред. И. П. Верховской. М.: Высшая школа, 1982. 391 с.
8. Клоуз Р.А. Справочник по грамматике для изучающих английский язык: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1979. 352 с.
9. Колобаев В. К. О некоторых смежных явлениях в области лексики (к вопросу о соотношении полисемии и широкозначности слова) // Иностранные языки в школе. 1983. № 1. С. 11–13.
10. Кротова Л.Н. Антропоцентрическая модель в ранней лирике Н. Заболоцкого и репрезентация лирического субъекта // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы междунар. науч.-практ. интернет-конференции (Новосибирск, 1–29 февраля 2012 г.). Новосибирск, 2012. С. 46–51.
11. Пальмер Ф.Р. Семантика (очерк) = Palmer F. R. Semantics. A new outline / предисл. и коммент. М.В. Никитина. М.: Высшая школа, 1982. 111 с.
12. Плоткин В.Я., Гросул Л.Я. Широкозначность как лексико-семантическая категория // Теоретические проблемы семантики и ее отражение в одноязычных словарях. Кишинев: Штиинца, 1982. С. 81–86.
13. Таранжина М. Слова-связки в английском языке [Электронный ресурс] / ред. Ю. Гавриленко. URL: <https://englex.ru/linking-words/?ysclid=lo2t2n72g5880321451> (дата обращения: 23.09.2023).
14. Galsworthy J. The Forsyte Saga. Vol. 1. M.: Progress Publishers, 1974. 383 p.
15. Huxley A. Island. London: Granada Publishing, 1979. 396 p.
16. Makkos M. Linking Words: List of Sentence Connectors in English with Examples [Электронный ресурс]. URL: <https://www.meenglishteacher.eu/blog/list-of-sentence-connectors-in-english/> (дата обращения: 23.09.2023).

17. *Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J.* A Comprehensive Grammar of the English Language. London; N. Y.: Longman, 1985. 1779 p.
18. *Shaw I.* Nightwork. London: Pan Books, 1980. 335 p.
19. *Spark M.* Memento Mori. Harmondsworth: Penguin Books, 1979. 220 p.

Информация об авторе

В.Н. Зензеров – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, victor.zenzerov@gmail.com

Information about the author

V.N. Zenzerov – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English Language Department, Novosibirsk State Pedagogical University, victor.zenzerov@gmail.com

Статья поступила в редакцию 30.09.2023; одобрена после рецензирования 18.10.2023; принята к публикации 27.10.2023.

The article was submitted 30.09.2023; approved after reviewing 18.10.2023; accepted for publication 27.10.2023.

Научная статья

УДК 811.111

Грамматикализация глаголов движения в английском и русском языках

Владимир Александрович Кобелев¹¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается процесс развития английских глаголов движения в грамматические маркеры в сопоставлении с русским. Процесс грамматикализации является сложным диахроническим явлением, которое происходит поэтапно. Переосмысление лексического значения глагола приводит к тому, что глагол, все сильнее абстрагируясь от изначального значения движения, образует новые конструкции, в которых глагол получает признаки служебного глагола или может развивать разные аспектные значения. Сравнение материала английского и русского языков свидетельствует о схожих тенденциях грамматикализации, но с разной интенсивностью.

Ключевые слова: грамматикализация, глаголы движения, грамматическое значение, развитие грамматического значения, аспектные значения

Для цитирования: Кобелев В.А. Грамматикализация глаголов движения в английском и русском языках // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 25–30.

Original article

Grammaticalization of motion verbs in the English and Russian languages

Vladimir A. Kobelev¹¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The paper discusses the problem of change of English motion verbs into grammar markers. The process of grammaticalization is a complex diachronic phenomenon and is often achieved via reanalysis of the lexical meaning. Increasing abstracting from the original meaning of motion occurs in stages and forms new constructions in which the verb functions as a linking verb or can develop different aspect meanings. A comparison of English and Russian motion verbs shows similar tendencies of grammaticalization, but of different intensity.

Keywords: grammaticalization, motion verbs, grammatical meaning, creation of grammatical meaning, aspect meaning

For citation: Kobelev V.A. Grammaticalization of motion verbs in the English and Russian languages. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 25–30. (In Russ.)

Современная лингвистика сталкивается с некоторыми трудностями в определении того, что считать лексическим явлением, а что грамматическим. Лексическое значение является «предметно-понятийным содержанием слова, которое не мотивировано, не определяется звуковым составом слова, не тождественно понятию» [1, с. 176] и выра-

жается в корне слова. Связь звукового облика слова и его значения можно назвать ассоциацией по смежности, закрепленной языковой традицией. Грамматическое значение представляет собой характеристику слова как элемента: 1) определенного грамматического класса; 2) словоизменительного ряда; 3) словосочетания или предложения.

В Словаре лингвистических терминов отмечается, что «грамматическое значение категориально, так как характеризует целые разряды и классы слов» [1, с. 77]. Грамматическое значение, таким образом, связано с функцией слова в предложении и его грамматической ролью. Однако некоторые явления языка трудно классифицировать как исключительно лексические или грамматические, так как эти два вида значения пересекаются, что делает точное определение граничных линий между ними сложным.

Взаимосвязь между лексическим и грамматическим сторонами языка выражается в следующих аспектах.

1. Грамматика происходит из лексики. Под этим подразумевается, что большинство грамматических форм и структур в языке образуются на основе лексических элементов. Например, суффиксы прилагательных *-ful*, *-able* происходят из прилагательных со значениями «полный чего-л.» и «способный к чему-л.», а лексическое значение морфемы позволяет проследить ее эволюцию от полнозначного слова до статуса служебной морфемы.

2. Эволюция происходит постепенно. Лексические единицы проходят достаточно сложный путь, превращаясь в единицу с грамматическим значением. Этот путь («grammaticalization channel» по определению К. Лемана [12, с. 4]) обычно представляется трехэтапной схемой: *content item* > *grammatical word* > *clitic* > *inflectional affix* [11, с. 7]. Например, первый этап можно наблюдать в формировании служебного глагола будущего времени *will* из полнозначного глагола со значением «хотеть» в английском языке, второй этап – превращение вспомогательного глагола в клитику: *ic will cuman* > *I will come* > *I'll come*.

3. Семантический сдвиг приводит к появлению новой грамматической конструкции. Например, в XVI в. кон-

струкция *be going to* + *инфинитив* начала свое формирование из сочетания глагола движения *go* с инфинитивом цели. В XX в конструкция теряет свою модальную окраску, превращаясь в аналитическую конструкцию для выражения будущего времени. Суть этого процесса охарактеризовал Т. Гивон, заявив: «Today's morphology is yesterday's syntax» [9 с. 413].

Процессом грамматикализации, с которым мы имеем дело в данном случае, принято считать процесс превращения лексической единицы в грамматический показатель. А. Мейе, который впервые ввел термин «грамматикализация», полагал, что грамматикализация и аналогия – два важнейших процесса грамматических изменений в языке [13, с. 1012]. А. Мейе при этом видел этот процесс в одном этапе (лексическая единица > грамматический показатель). С 70-х годов процесс грамматикализации становится объектом пристального внимания западных и отечественных лингвистов. Важными работами в этой области являются монографии К. Лемана [12], Б. Хайне [10], П. Хоппера и Э. Траугот [11], а также работы Дж. Байби [8], В. А. Плунгяна [5].

Процесс грамматикализации не следует понимать только как переход от лексического к грамматическому, так как грамматикализация – это сложная цепочка изменений. Эти изменения включают в себя развитие лексических единиц, которые становятся более частотными и приобретают более общее значение. Постепенно они приобретают грамматический статус, а затем продолжают свое развитие после того, как получили грамматический статус. Таким образом, процесс грамматикализации включает последующие изменения и эволюцию лексических единиц с уже приобретенным грамматическим статусом. Н. В. Шершукова предлагает четырехэтапную схему формирования

английских глагольных аналитических конструкций вместо традиционной трехэтапной: «знаменательный глагол > 1) полузнаменательный глагол > 2) служебный глагол > 3) фонетически редуцированный служебный глагол (клитика) > 4) нуль служебного глагола (нулевой репрезентант)» [7, с. 9].

Переосмысление принято считать наиболее важным механизмом грамматического преобразования, как и любого другого изменения, поскольку он является необходимым условием для осуществления изменения по аналогии. При переосмыслении изменяются грамматические (синтактико-морфологические) и семантические свойства [11 с. 39]. Такое грамматическое преобразование – сложный исторический процесс, и разные языковые единицы могут находиться на разных этапах своего развития.

Принято считать, что процессу грамматикализации могут подвергаться не любые лексические единицы. Т.А. Майсак отмечает, что грамматикализации подвергаются определенные лексические единицы: «...источниками предлогов часто являются слова, обозначающие части тела, источниками артиклей – указательные местоимения, источниками видов-временных показателей – бытийные глаголы, глаголы движения» [2, с. 11].

В настоящей работе объектом внимания являются основные глаголы движения в английском и русском языках (*go, come / идти, ходить, приходить, уйти*). Данные глаголы наиболее часто подвергаются грамматикализации в разных языках мира по той причине, что они обладают наиболее общим значением, не содержат конкретного указания на способ перемещения в пространстве и вследствие этого обладают широкой сочетаемостью в отличие от глаголов типа *бежать, лететь, шагать, гулять, плыть* и т. д.

Стадия изменения знаменательного глагола в полузнаменательный предполагает, что глагол приобретает новое значение, которое является более абстрактным или обобщенным, чем его первоначальное значение. Это происходит постепенно, по мере развития грамматического значения. На этой стадии формируется грамматическое значение, которое в дальнейшем будет использоваться в сочетании с другими словами или формами глагола для образования определенных времен, наклонений, лиц и прочих грамматических категорий. В результате глагол может быть использован не только в качестве средства передачи действия, но и для выражения грамматической информации о предложении. Под полузнаменательным глаголом следует понимать глагол, в традиционной грамматике именуемый «глагол-связка» или «связочный глагол», лексическое значение которого используется для выражения грамматических значений [1, с. 352]. И.Н. Меркулова отмечает следующую особенность формирования полузнаменательных глаголов из полнозначных глаголов: «В переходную зону служебности попадают глаголы, которые реализуют главным образом признаки категории служебности, т. е. выполняют чисто языковую функцию, абстрагируясь от конкретного лексического значения» [3, с. 13].

Грамматикализация основных глаголов движения начинается, таким образом, с закрепления глагола движения в функции «связывания» предикатива с субъектом.

(1) It went flying for a while, and then it landed on its side and it slid into the river. It got smashed up pretty good (CBC News, September 28, 2016).

(2) As she was instructing a class of 375 students inside UNC's Carroll Hall, three men, stark naked and wearing nothing but rubber masks, came screaming and

running through a side door (ABC11 News, October 10, 2014).

В примерах (1) и (2) значения глаголов *go* и *come* словарь (Oxford Advanced Learner's Dictionary – OALD) определяет как «to move in a particular way or while doing sth» [14, с. 296, 661]. Значение «движение» в примерах сохраняется, однако становится связанным с предикативом.

Дальнейшее развитие английского глагола можно видеть в закреплении сочетаемости глагола *go* + *Ger*: *go shopping, go sailing, go jogging, go swimming, go fishing*. Связанность предикатива с субъектом посредством глагола-связки можно наблюдать в примере (3), где *go running* обозначает «хобби, активность», то есть *She liked to run for exercise*, в то время как в примере (4) обозначается только действие:

(3) *She liked to go running for exercise.*

(4) *She ran away from him.*

Аналогичное значение («to live or move around in a particular way» [OALD 661]) можно увидеть в сочетаниях *V+ADJ*: *go hungry / barefoot / reported*:

(5) *Number of people going hungry has risen by 122m since 2019, UN says (The Guardian, July 12, 2023).*

Также возможно развитие звуковой семантики глагола *go*:

(6) *SHOT Show Industry day at the range 2023 and some things that went bang (JellyfishNEWS, February 6, 2023).*

Следующим этапом грамматикализации глаголов движения следует считать развитие полисемии, когда глагол движения получает новое значение, то есть: «двигаться» > «изменяться в ...», «превращаться» > «становиться».

(7) 'My street came alive': *Rome sings anthem from balconies during coronavirus lockdown (itvNEWS, March 14, 2020).*

(8) *I was ready to take off the jersey and go crazy (Daily News, August 02, 2022).*

Грамматикализация глагола *идти* в русском языке проходит похожий

путь, однако для русского глагола типичными становятся сочетания *V+N*:

(9) *Провалилась и пошла пятнами: новый дизайн плитки в сквере на Адмиралтейском (КерчьИнфо, 18 октября 2023).*

Употребление глагола движения с существительным (*V+Prep+N*) В. П. Недялков относит к фразеологически связанным единствам [4, с. 181], однако в пользу грамматикализации глаголов *приходить, идти, ходить* свидетельствует значительное количество подобных сочетаний в русском языке (*приходить в восторг, в ужас* = проникнуться чувством, выраженным существительным; *приходить в упадок, в негодность* = дойти до состояния, выраженным существительным; *пойти в директора* = стать; *ходить в директорах* = состоять в должности, звании; *идти на спад, на убыль, идти на риск* = действие, названное существительным) [4].

Вышеперечисленные случаи иллюстрируют первый этап грамматикализации – превращение глаголов движения в ползунаменательные глаголы, при этом на этом этапе можно говорить о разных уровнях грамматикализации исходя из степени абстракции изначального значения глаголов. Второй важный этап – это этап «полной десемантизации ползунаменательного глагола, в результате чего он трансформируется в служебный глагол» [7, с. 9]. Т.А. Майсак называет три семантические зоны грамматикализации глаголов движения: темпоральная, модальная и аспектуальная [2, с. 16]. Темпоральный аспект (превращение глагола *go* в маркер будущего времени *be going*) является классическим примером грамматикализации и достаточно хорошо описан научной литературе, и по этой причине не является объектом исследования. Модальная зона грамматикализации (если рассматривать ее отдельно от

темпоральности) не была обнаружена в глаголах движения.

Появление аспектуальных значений – одно из особенностей функционирования глаголов движения. Так, можно наблюдать значение хабиуталиса (регулярно повторяющиеся ситуации, привычные действия, становящиеся характеристикам свойств субъекта) у глагола *go* (*go+Adj*), при этом глагол в таком случае не употребляется в длительных формах:

(10) Indian football's bubble set to burst: Players go cheap with few takers; many still jobless (The Times of India, February 16, 2015).

Другое значение перфектной группы – пунктив – развивается у глагола *come* (*come + INF*). В примерах (11) и (12) глагол *come* маркирует любую из двух мгновенных стадий (начало или конец, где *come to love* «полюбить, влюбиться») или мгновенную стадию или ситуацию в целом, так как она в принципе не может быть длительной (*come to find* «узнать»):

(11) “For much of my life I felt alone, but over the years a circle of women came to love me and I came to love each of those women in return...” (AP NEWS, June 13, 2023).

(12) Even though he wasn't used to it at first, he soon came to find that there were more pros than cons (Koreaboo, November 3, 2023).

Продолжение действия – континуатив – прослеживается в одном из значений глагола *go* с наречием *on* и последующим инфинитивом:

(13) X-rays showed there was no break, but the Jets announced he would not play the rest of the game, which New York went on to win in overtime (NBC News, Sept 12, 2023).

Терминативное значение глагола *go*, усиленное наречием *off* (*no longer going to happen, not functioning* [14, с. 1051], можно наблюдать в следующем примере:

(14) When the water went off, people quit running their (The Tennessean, Feb 28, 2021).

При этом, если и возможно проследить остаточное значение движения в примере (14) – «вода течёт» > «вода вытекла» > «вода закончилась», в примерах (15) и (16) любое физическое движение отсутствует.

(15) If you leave natural yoghurt at room temperature, it won't go off (The Guardian, Sept 22, 2022).

(16) Residents in the Bronx apartment building that caught fire January 9, 2022, said the fire alarms would frequently go off (Newsweek, January 10, 2022).

Грамматикализация глагола *go* подтверждается также и возможностью его замены на глагол *be* в этой же конструкции:

(17) Turn the water on in a random sink to make sure the water is off before proceeding (wikihow.com: 3 Mar, 28, 2023).

Таким образом, можно заключить, что процесс грамматикализации представляет собой сложный исторический и градуальный процесс формирования новых грамматических значений у лексической единицы. Лексическое значение глаголов становится более абстрактным, дистанцируясь от изначального лексического значения «движение». Первым этапом развития можно считать употребление глаголов движения в качестве полузнаменательных глаголов – глаголов-связок. Следующий этап – формирование аспектного значения у глагола – хабиуталиса, пунктива, континуатива, терминатива.

Глаголы движения в английском языке (*go, come*) чаще подвергаются грамматикализации, чем их русские эквиваленты (*идти/ходить, приходиться, пойти*), что является вполне логичным, учитывая сильный аналитический характер английского языка.

Список источников

1. *Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
2. *Майсак Т.А.* Грамматикализация глаголов движения: опыт типологии // Вопросы языкознания. 2000. № 1. С. 10–32.
3. *Меркулова И.Н.* Категория функционально-связочных глаголов в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2004. 28 с.
4. *Недялков В.П.* Начинательность и средства ее выражения в языках разных типов // Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 180–195.
5. *Плунгян В.А.* Перфектив, комплетив, пунктив: терминология и типология // Типология вида: проблемы, поиски, решения. М., 1998. С. 370–381.
6. Справочно-информационный портал «Грамота.ру – русский язык для всех» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/dic/> (дата обращения: 13.10.2023).
7. *Шершукова Н.В.* Грамматикализация глагольных аналитических конструкций в разноструктурных языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2009. 27 с.
8. *Bybee J., Perkins R., Pagliuca W.* The evolution of grammar: Tense, aspect and modality in the languages of the world. Chicago: University of Chicago Press, 1994. 398 p.
9. *Givon T.* Historical syntax and synchronic morphology: an archaeologist's field trip // Papers from the 7th Meeting of the Chicago Linguistic Society. The Chicago Linguistic Society, 1971. P. 394–415.
10. *Heine B., Reh M.* Grammaticalization and reanalysis in African languages. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1984. 308 p.
11. *Hopper P.J., Traugott E.C.* Grammaticalization. N. Y.: Cambridge University Press, 2003. 276 p.
12. *Lehmann Ch.* Thoughts on grammaticalization // Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt. № 9. Second, revised edition, 2002. 171 p.
13. *Meillet A.* L'évolution des formes grammaticales Scientia (Rivista di Scienza). 1912. Vol. 12 (26):6.
14. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. 7th edition. Oxford University Press. 1780 p.

Информация об авторе

В.А. Кобелев – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, vladimir.ko.2012@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2952-7637>

Information about the author

V.A. Kobelev – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, vladimir.ko.2012@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2952-7637>

Статья поступила в редакцию 15.10.2023; одобрена после рецензирования 25.10.2023; принята к публикации 27.10.2023.

The article was submitted 15.10.2023; approved after reviewing 25.10.2023; accepted for publication 27.10.2023.

Научная статья

УДК 811.111*40

Англоязычная интернет-рецензия на скандинавские детективы: переводческий аспект

Инна Валерьевна Лисица¹, Алина Алексеевна Михеева¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Работа посвящена проблемам перевода интернет-рецензий на скандинавские детективы с английского языка на русский. Проводится анализ интернет-рецензий с точки зрения их структурной организации, рассматриваются причины популярности скандинавского детектива. Передача на русский язык выявленных в материале исследования лингвостилистических характеристик структурных элементов англоязычных интернет-рецензий будет определяться контекстом первичного текста, а именно детективным текстом. Рассматриваются способы перевода литературоведческих терминов, идиоматических выражений и художественно-изобразительных средств.

Ключевые слова: скандинавский детектив, англоязычная литературная рецензия, интернет-рецензия, литературоведческий термин, лексико-стилистические особенности

Для цитирования: Лисица И.В., Михеева А.А. Англоязычная интернет-рецензия на скандинавские детективы: переводческий аспект // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 31–39.

Original article

English Internet reviews of Scandinavian crime fiction: translation aspect

Inna V. Lisitsa¹, Alina A. Mikheyeva¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The paper considers the problems of translating Internet reviews of Scandinavian crime fiction from English into Russian. The authors carry out the analysis of Internet reviews from the point of view of their structural organization, the reasons for the popularity of Scandinavian crime novels are considered. Some linguistic and stylistic characteristics of the structural elements of Internet reviews have been identified in the research material, their translation from English into Russian is determined by the context of the primary text, namely the detective text. The methods of translation of literary terms, idiomatic expressions and stylistic devices and expressive means are considered.

Keywords: Scandinavian crime fiction, English-language literary review, Internet review, literary term, lexico-stylistic features

For citation: Lisitsa I.V., Mikheyeva A.A. English Internet reviews of Scandinavian crime fiction: translation aspect. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 31–39. (In Russ.)

На этапе выбора книги для перевода и публикации крупные издательства заказывают у переводчика рецензию на заинтересовавшую книгу. Рецензирование заключается в том, что переводчик находит и компонует для редактора всю

имеющуюся информацию о книге, что включает в себя работу с англоязычными литературными рецензиями. Перевод англоязычных интернет-рецензий на скандинавские детективы является сложной задачей, так как требует учета

целого ряда особенностей: жанровых, лексических, синтаксических и стилистических. Рассмотрение данных вопросов определяет актуальность проведенного исследования.

Словари литературоведческих терминов относят рецензию к жанрам критики, неизменно указывая на такие типологические черты, как краткость и наличие оценочного суждения. Рецензия включает разбор произведения, а при необходимости и краткое содержание [5, с. 704]. По мнению О.Г. Шильниковой, она представляет собой оценочное суждение с приоритетной ценностно-оценочной ориентацией критической рефлексии и обязательным наличием субъективной модальности [8, с. 55].

Интернет-рецензия (иначе сетевая или дигитальная) имеет ряд отличий от печатной газетно-журнальной. Н.Н. Молитвина указывает на такие ее особенности, как выраженная субъективность, чрезмерная клишированность, смешение функциональных стилей и вольная интерпретация критериев оценочности. Однако, кроме этих скорее отрицательных характеристик автор также говорит и об их успехе у читателя во многом благодаря экспериментальным формам и приемам [7, с. 234].

Форматные изменения интернет-рецензии проявляются на уровне уменьшения текстового объема (в сетевом издании медиатекст зачастую предназначен для быстрого чтения), обращения к формату списка или подборки, сближения с жанром рекомендации, наличия визуального элемента (как правило, изображение обложки книги) [2, с. 41].

С.А. Медведев считает важной жанровой чертой интернет-рецензии расширение возможностей общения автора и читателя (а также и читателей между собой) в сравнении с процессом создания и восприятия традиционной рецензии. Автор представляет типологическое описание жанра интернет-ре-

цензии, существование которой стало возможно благодаря интернет-коммуникации [6, с. 7].

Современная литературная сцена богата различными жанрами, но одним из самых востребованных до сих пор остается жанр детектива. Скандинавский детектив за последние десятилетия стал особенно популярным не только в англоязычном пространстве, но и в странах СНГ. Захватывающие сюжеты, качественно проработанные персонажи и уникальная атмосфера делают скандинавские детективы достойными читательского внимания.

Корни современного скандинавского детектива уходят к временам написания саг, повествование в которых было устроено таким образом, что личность автора не влияла на восприятие читателя: автор не выражал отношения к происходящему, не приукрашал текст, кроме того, использовал «симптоматическое» описание, то есть писал только о том, что могло быть увидено или услышано сторонним наблюдателем. Многие из этих отличительных черт сохраняются в современном скандинавском детективе: отчужденность, медленный темп повествования, неоднозначность героев и антигероев, некоторая недосказанность.

Родоначалниками современного скандинавского детектива можно по праву считать Пера Валё и Маю Шёвалль, соавторов декалогии цикла «Мартин Бек». «Розанна», первый роман, был опубликован еще в 1965 году, но мировую известность скандинавский криминальный роман приобретает после 2005 года с выходом в свет «Девушки с татуировкой дракона», первого произведения из трилогии Стига Ларссона.

Русскоязычный читатель, привычный к мрачным произведениям Ф.М. Достоевского, Н.В. Гоголя и др., в скандинавском детективе видит знакомый глубокий символизм персонажей, гнетущую

атмосферу, политическую и социальную актуальность, а непривычные скандинавские реалии, медленное развитие событий и отчужденное повествование привлекают его своей новизной.

В практической части работы мы провели анализ тридцати девяти современных англоязычных рецензий на скандинавские детективы, размещенных на следующих интернет-платформах: goodreads.com, amazon.com, reedsy.com, sfbook.com, и выявили ряд их особенностей.

Литературная рецензия имеет структурированный формат, который включает в себя вступление, краткое описание сюжета, оценку персонажей и анализ сюжетных аспектов, а также заключение и рекомендацию для читателя. Анализ материалов исследования позволил прийти к выводу о том, что современная литературная рецензия может содержать не все структурные элементы (чаще всего отсутствует анализ), но большинство рецензентов, как правило, придерживаются ее классической вариации.

Во введении англоязычных рецензий на скандинавские детективы почти не встречаются экспрессивные синтаксические конструкции и лексико-стилистические средства создания выразительности, используются общеязыковые и газетно-публицистические средства, что обусловлено информативной целью введения.

В обзорной части рецензий преобладают сложные распространенные и осложненные предложения. В связи с коммуникативной функцией обзора в данной части рецензий практически не встречаются экспрессивные синтаксические конструкции и лексико-семантические средства создания выразительности, аналогично с введением используются общеязыковые средства.

В анализе преобладают сложные предложения с двумя и более грамма-

тическими основами. Самым распространенным аргументом рецензента является цитирование, часто без слов автора, то есть цитируемый текст получает максимальную самостоятельность. Также для анализа англоязычной рецензии характерно присутствие оценочного суждения, для которого характерно наличие измененного порядка слов, разных коммуникативных типов предложений и таких разрядов слов, как наречия со значением оценки, эмоциональные междометия и эмоциональные частицы. Именно анализ содержит большое количество лексико-стилистических средств создания выразительности и экспрессивных синтаксических конструкций. Тропы выполняют индивидуализирующую, художественно-образительную и оценочную функции. При этом следует отметить, что в современных рецензиях преобладают синтаксические средства, связанные с разговорной речью: эллиптические, сегментированные и парцелированные структуры. Наиболее частотны инверсия, риторический вопрос, параллелизм и антитеза.

Заключение, как правило, составляет один абзац, состоящий из от одного до пяти предложений, содержащих собственно оценку произведения и рекомендации для читателя.

Описанные выше особенности англоязычных рецензий делают их перевод сложной задачей. Итак, рассмотрим, с какими трудностями может столкнуться переводчик в работе с современной англоязычной интернет-рецензией на скандинавский детектив.

Отличительной жанровой чертой данных текстов является наличие литературоведческих терминов и общелитературной лексики. Обратимся к примеру.

(1) Here's the thing about the recent popularity of Scandinavian writers and if you're a Nordic Thriller aficionado you couldn't care less about the distinction:

the novels are depressed, somber, filled with ennui, a lack of humor, with flawed characters if not suffused with a strong tendency towards determinism; in short, whether you're reading Stieg Larsson, Henning Mankell, or Jo Nesbo you are likely reading Literary Naturalism.

If you live in Scandinavia, you might consider this par for the course, ennui is imbued into the populace (as it is also reflected in the works of prominent Russian writers – Anna Karenina comes to mind) (<https://www.goodreads.com/review/show/654614973>).

Вот в чем причина недавно возросшей популярности скандинавских писателей (если вы поклонник скандинавских триллеров, эти особенности вас не остановят): произведения мрачны и депрессивны, повествование монотонно, юмор отсутствует, персонажи в чем-то ущербны, все пронизано сильным влиянием детерминизма. Короче говоря, детективные романы Стига Ларссона, Хеннинга Манкелля или Ю Несбё, скорее всего, относятся к натурализму.

Если вы живёте в Скандинавии, то апатия, пропитавшая все и всех, является для вас обычным явлением (подобное отражено в работах знаменитых русских писателей – на ум приходит «Анна Каренина») (здесь и далее перевод наш).

Перевод терминов *thriller* и *determinism* не вызывает трудностей, в языке перевода есть эквиваленты. Иначе ситуация обстоит с терминами *novel* и *literary naturalism*. Оксфордский словарь литературоведческих терминов приводит следующее определение: «Novel – an extended fictional prose narrative» [9, с. 173]. При этом термин выступает скорее как зонтичный, так как границы жанра практически отсутствуют, даже прозаическая форма не является обязательным условием. При этом в русском языке «роман – жанр

эпического рода литературы. Роман посвящен судьбе личности, ее становлению и развитию на фоне общественной жизни...» [5, с. 714]. Следовательно, при переводе следует воспользоваться приемом генерализации (*novel* – произведение), так как именно этого варианта будет требовать контекст.

В русском языке есть термин, эквивалентный термину *literary naturalism* – натурализм, литературное направление, сложившееся в Европе и США в последней трети XIX века [5, с. 567]. Как правило, в русском языке термин используется без уточнения «литературный», более того, стоящий перед ним глагол «читаете» позволяет легко понять, что речь идет о литературе.

Перевод следующего элемента рецензии, обзора осложнен скорее с точки зрения грамматики, чем лексики, однако именно лексика в данном случае представляет для переводчика особый интерес:

(2) November in Oslo, and the first snowfall of the year covers the gloomy landscape. A young boy discovers his mother missing and ventures outdoors to look for her, but all he finds is his mother's pink scarf wrapped around a snowman in the front yard that appeared mysteriously the day before. And so begins Harry Hole's seventh investigation in this extremely popular series (<https://www.goodreads.com/book/show/9572203-the-snowman>).

Ноябрь в Осло, первый снег покрывает мрачный пейзаж. Маленький мальчик обнаруживает, что его мать пропала, и выходит искать ее на улицу, но все, что он находит, – это ее розовый шарф, обернутый вокруг снеговика, который таинственным образом появился перед домом днем ранее. Так начинается седьмое расследование Харри Холле в этой чрезвычайно популярной серии книг.

В данном отрывке мы можем наблюдать слова-маркеры детективного дис-

курса, собственно тематические слова. Детективный текст представляет собой результат коммуникации между автором текста и его читателем, то есть комплексное речевое действие – макроакт. И.А. Дудина приходит к выводу о том, что макрокомпозицией детективного дискурса является разгадка преступления. Она имеет иерархическую структуру, включает в себя микротемы, например, описание места преступления, рассуждение сыщика и т. д. Макротема дискурса имеет психологический коррелят – «когнитивную схему или когнитивную модель, определяющую планирование, создание, понимание дискурса, хранение полученной информации и её воспроизведение» [1, с. 21]. Детективный текст можно вычлени из дискурса, если исключить экстралингвистические факторы. В этом случае детективный текст «представляет собой лингвистическое образование, имеющее определённую структуру и характеризующееся связностью и цельностью» [1, с. 8]. Однако перевод рецензий на произведения детективного жанра нельзя выполнить без учета детективного дискурса, ведь рецензия как вторичный текст закономерно содержит в себе ряд особенностей (средства художественной выразительности, стилистика, тематическая лексика), определяемых первичным текстом – детективным произведением. В этом проявляется интертекстуальная зависимость вторичного текста (рецензии) от текста-источника.

Одним из частотных лексических средств удержания внимания читателя в литературных интернет-рецензиях являются идиомы. Анализ материалов исследования позволил заметить, что идиомы присутствуют в тридцати шести из тридцати девяти рецензий, из их числа в девяти содержится до двух идиом, в двадцати двух – до трех, в пяти рецензиях – более трех идиом. В качестве примера приведены идиомы, характерные для описания детективного жанра.

(3) *Harry is truly up against a diabolical killer this time. A man targeting women who have strayed... but how does the killer know these things about these women? Time is of the essence, and red herrings send Harry and his team scrambling down looping paths that get them no closer to the killer* (<https://www.goodreads.com/review/show/2140419943>).

В этот раз Харри противостоит крайне коварный убийца. Он охотится на одиноких женщин... но откуда убийца все знает об этих женщинах? Время на исходе, ложный след заставляет Харри и его команду двигаться наугад, что не приближает их к убийце.

Идиому *time is of the essence* переводим при помощи подбора аналога. Мы предлагаем вариант *время на исходе* как наиболее подходящий с точки зрения контекста. Контекст будет определять и перевод идиомы *red herrings*. В детективном дискурсе русского языка существует выражение «ложный след» – это улика, которая вроде бы указывает на преступника, но в итоге оказывается ложной.

Частотным средством выразительности являются эпитеты, как правило, не вызывающие трудностей перевода, однако требующие от переводчика творческого подхода.

(4) *Harry is up against an extremely intelligent killer, and the tension never lets up for a minute – the depressingly somber landscape only adds to the fear. The plot is complex, clever, and leads to many suspects, each of them perfectly plausible, but all is not what it seems, and there are many twists and turns before 'The Snowman' is finally revealed* (<https://www.goodreads.com/book/show/9572203-the-snowman>).

Харри противостоит чрезвычайно умному убийце, и напряжение не спадает ни на минуту – удручающе мрачный пейзаж только усиливает страх. Сюжет сложный, захватывающий и при-

водит ко множеству подозреваемых, каждый из которых вполне может быть убийцей, но все далеко не так, как кажется, и впереди еще много поворотов, прежде чем "Снеговик" наконец будет раскрыт.

Такие эпитеты как *gloomy, mysterious, depressingly somber* и им подобные характерны для рецензий на скандинавские детективы благодаря их отличительной атмосфере, о которой мы писали выше. Рецензенту важно посредством эпитетов как можно точнее передать читателю атмосферу произведения, эффект, который оно способно оказать. Статистический анализ материала исследования позволил прийти к выводу о том, что среднее количество эпитетов на одну рецензию – 14. Таким образом, задача переводчика – сохранить все авторские интенции при передаче средств изобразительности на русский язык [3; 4].

Перевод заключения в рецензии не так сложен, как перевод предыдущего структурного компонента, анализа. В материале исследования присутствуют эпитеты, устойчивые выражения и несложные синтаксические конструкции. Обращает на себя внимание тот факт, что для передачи собственного впечатления от прочтения книги автор рецензии часто использует разговорные выражения, что позволяет быть ближе к читателю, являясь при этом характерной чертой интернет-дискурса в целом. Обратимся к примеру.

(5) *Jo Nesbo, as always, kept me turning pages. I groaned with frustration when promising leads turned out to be dead ends. In a case like this, nothing can be ignored because the investigators are so desperate for a viable lead. In the end I had to hope that Harry would weave enough clues together to form a noose around the killer. Highly recommend. I can't wait to see one of my favorite actors, Michael Fassbender, bring Harry Hole to life on*

the big screen (<https://www.goodreads.com/book/show/9572203/review>).

Ю Несбё как всегда заставлял меня перелистывать страницы. Я стонал от разочарования, когда многообещающие зацепки заводили в тупик. В таком деле, как это, ничего не должно быть упущено, потому что сыщики отчаянно нуждаются в надежных уликах. В конце концов мне оставалось надеяться, что Харри соберет достаточно информации, чтобы вычислить убийцу. Очень рекомендую. Не могу дождаться, когда один из моих любимых актеров, Майкл Фассбендер, воплотит Харри Холэ в жизнь на большом экране.

Выражение *dead end* обозначает тупик: a situation that has no hope of making progress [10], соответственно, дословно фразу *turned out to be dead ends* можно перевести как *оказались тупиковыми*. Однако в процессе перевода данного примера мы выбрали вариант *заводили в тупик*. В детективном дискурсе существует ассоциативная цепочка: зацепка (улика или факт) – путь к разгадке, соответственно, зацепка в детективном дискурсе воспринимается как приобретенное знание, продвигающее ход расследования, то есть она может оказаться ложной, но не тупиковой, так как она не является процессом (путем).

Слово *viable* в онлайн-словаре Cambridge Dictionary определяется следующим образом: able to work as intended or able to succeed, приводится вариант перевода: практически осуществимый, жизнеспособный [10]. Учитывая регистр лексики контекста, ни один из этих вариантов не является подходящим. Вновь обратимся к лексическому наполнению детективного дискурса. Зацепка может быть реальной/настоящей, серьезной/весомой, незначительной, ложной и т. д. Выбор в качестве перевода прилагательного «реальный» даст ощущение того, что зацепки, описанные ранее, являются ложными, однако

в контексте нет таких сведений. Исходя из контекста мы можем понять, что предыдущие зацепки оказывались недостаточными, чтобы вывести на след преступника. Таким образом, в качестве перевода мы выбрали прилагательное «серьезная».

Следующую сложность для перевода представляет выражение *form a noose around the killer*, которое можно перевести дословно как *накинуть петлю на шею убийцы*. Очевидно, что в данном контексте выражение используется в переносном смысле, следовательно, необходимо смысловое развитие. Выражение *вычислить убийцу* передаст значение, вложенное автором в оригинальный текст.

Работа с материалом исследования позволила сделать вывод о том, что ни одна интернет-рецензия на современные скандинавские детективы не обходит стороной образ протагониста. Образ сыщика является, пожалуй, главной привлекательной чертой скандинавского детектива для современного читателя. В криминальных ситуациях разбираются люди, зачастую сами балансирующие между порядком и правонарушением. Полицейские, следователи, частные детективы, которых нельзя назвать однозначно положительными персонажами – вот кто находится в центре внимания современного читателя. Харри Холе, пристрастившийся к алкоголю, из «Снеговика» Ю Нёсбе, страдающая диссоциальным расстройством личности девушка-хакер Лисбет Саландер из «Девушки с татуировкой дракона» Стига Ларссона, Сага Норен из сериала «Мост» с синдромом Аспергера – эти персонажи далеки от безупречных сыщиков английской и американской литературы. Главные герои скандинавского детектива часто нуждаются в помощи не меньше, чем жертвы или те, кто стоит на пороге преступления. Именно неоднозначность, в некото-

ром смысле порочность, главных героев добавляет скандинавскому детективу реалистичности. Такой образ детектива отвечает современности: люди в наше время отходят от шаблонного деления мира на «черное и белое» и все чаще готовы заглядывать глубоко в суть вещей, чтобы добраться до истины.

Образ современного сыщика в рецензии на современный скандинавский детектив весьма противоречив и кардинально отличается от классического. Например, его положительные качества чаще описываются словами: *reasoning mind, intellectual, solving, brilliant, stunning*; отрицательные: *outsider, flawed, self-destructive, depressed, complicated*. Рецензенты, как правило, уделяют больше внимания отрицательным характеристикам протагониста, чем положительным, однако преподают их, скорее, как харизму персонажа.

В ходе исследования мы пришли к следующим выводам: современная литературная интернет-рецензия имеет ряд жанровых особенностей, в числе которых – четкая структура и цель. Будучи вторичным текстом, она находится под влиянием экстралингвистических факторов первичного текста – детективного произведения, относящегося к детективному дискурсу. Детективный дискурс определяет ряд стилистических и лексических особенностей. Таким образом, перевод англоязычной интернет-рецензии на скандинавские детективы невозможен без изучения жанровых, лексических, стилистических, дискурсивных, переводческих и иных особенностей не только непосредственно литературной рецензии, но и самих произведений данного жанра. Следует отметить, что особенности перевода присутствуют в каждом структурном элементе рецензии. Во введении рецензии особенности включают в себя специфику перевода названий художественных произведений, а также лите-

ратуроведческого терминологического аппарата. В обзоре особенность перевода заключается в различиях грамматического строя исходного языка и языка перевода. Анализ является самым насыщенным элементом с точки зрения наличия особенностей перевода: он содержит идиомы, метафоры, эпитеты,

для перевода которых существует множество различных приемов перевода, выбор которых будет определяться контекстом. Перевод анализа наиболее приближен к переводу художественного текста, а перевод заключения рецензии содержит в себе особенности перевода устойчивых выражений.

Список источников

1. Дудина И.А. Дискурсивное пространство детективного текста на материале англоязычной художественной литературы XIX–XX вв.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2008. 24 с.
2. Инешина С.В. Специфика книжной интернет-рецензии // Медиа и коммуникации: состояние, проблемы, перспективы: сборник статей Национальной научно-практической конференции (к 30-летию кафедры журналистики и русской литературы XX века) / под общей редакцией А.В. Чепкасова, Ф.С. Рагимовой. Кемерово, 2022. С. 39–43.
3. Лисица И.В. Проблемы сохранения индивидуального стиля автора в художественном переводе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 35–40.
4. Лисица И.В., Везнер И.А. Лингводидактический потенциал метода прототипического моделирования при трансвербализации в аспекте совершенствования профессиональной компетенции лингвиста-переводчика // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 28–31.
5. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия. Росмэн / под редакцией проф. А.П. Горкина. М., 2006. 984 с.
6. Медведев С.А. Лингвотипологическое исследование жанра интернет-рецензии (на материале русскоязычного портала Проза.ру): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2019. 21 с.
7. Молитвина Н.Н. Лингвостилистические особенности современной литературной рецензии // Сибирский филологический журнал. 2016. № 3. С. 230–237.
8. Шильникова О.Г. Рецензия как жанр литературной критики: генезис, формирование структурно-функциональных параметров // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 8: Литературоведение. Журналистика. 2017. № 1 (16). С. 55–67.
9. *Baldick Ch.* The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms. N. Y.: Oxford University Press Inc., 2001. 280 p.
10. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 08.10.2022).

Информация об авторах

И.В. Лисица – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, foxinna@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8899-9423>

А.А. Михеева – студент 4 курса, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, mkhv.alina@mail.ru

Information about the authors

I.V. Lisitsa – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, foxinna@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8899-9423>

A.A. Mikheyeva – 4th year Student, the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, mkhv.alina@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.10.2023; одобрена после рецензирования 26.10.2023; принята к публикации 27.10.2023.

The article was submitted 18.10.2023; approved after reviewing 26.10.2023; accepted for publication 27.10.2023.

Научная статья

УДК 811.111'01

Старофранцузский лексический компонент в «Трактате об астрольбии» Джеффри Чосера

Сергей Владимирович Мухин¹, Дарья Андреевна Ефремова¹

¹Московский государственный институт международных отношений МИД России, Москва, Россия

Аннотация. В исследовании рассматривается среднеанглийская лексика, в том числе заимствованная из старофранцузского языка, в техническом тексте конца XIV века – «Трактате об астрольбии» Джеффри Чосера. Особое внимание уделяется этимологическому составу лексики трактата, сравнению удельного веса галлицизмов и исконных слов, а также сопоставлению семантики старофранцузских заимствований и исконно английской лексики. Делается вывод, согласно которому для заимствований характерны более отвлеченные значения, тогда как исконные слова обычно характеризуются предметно-вещественной семантикой. Исследование может представлять интерес для специалистов по лексикологии, этимологии и истории английского языка.

Ключевые слова: Чосер, среднеанглийский язык, старофранцузский язык, заимствование, лексика, семантика

Для цитирования: Мухин С.В., Ефремова Д.А. Старофранцузский лексический компонент в «Трактате об астрольбии» Джеффри Чосера // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 40–45.

Original article

Old French lexical component in A Treatise on the Astrolabe by Geoffrey Chaucer

Sergey V. Mukhin¹, Daria A. Efremova¹

¹Moscow State Institute of International Relations of the Foreign Ministry of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article analyzes problems of Middle English lexis, notably that borrowed from Old French and found in the 14th century technical text of Geoffrey Chaucer's "Treatise on the Astrolabe". The paper centers on the etymological constitution of the treatise, offering a comparison of the incidence of gallicisms and vernacular vocabulary as well as the semantic properties of both etymological layers of the text. An observation is made that borrowings feature more abstract meanings whereas native English lexemes tend to bear more material semantics. The research can be of interest to specialists in lexicology, etymology and history of the English language.

Keywords: Chaucer, Middle English, Old French, borrowing, lexis, semantics

For citation: Mukhin S.V., Efremova D.A. Old French lexical component in A Treatise on the Astrolabe by Geoffrey Chaucer. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 40–45. (In Russ.)

В истории английского языка особое место занимает конец XIV века – хронологический период, когда на среднеанглийском языке были созданы произведения, которые признаются наиболее

значимыми с лингвистической и литературоведческой точек зрения. Языковая ситуация, сложившаяся к этому времени на Британских островах, характеризуется определенной двойственностью.

С одной стороны, долгая борьба за первенство между английским и французским языком завершилась окончательной победой первого во всех сферах общения и во всех слоях английского языкового социума. С другой стороны, тогда же достигает пика массивированный приток в английский язык французских заимствований [3], что фиксируется в письменных памятниках той эпохи. Эталонными в этом отношении надо признать поэтические и прозаические произведения Джеффри Чосера (ок. 1340/1345–1400) – общепризнанного основоположника литературной нормы английского национального языка [2].

Из чосеровских произведений особого внимания заслуживает «Трактат об астролябии» (*Tretys of the Astrelabie*) как текст нового типа, один из первых текстов, послуживших строительным материалом при закладке фундамента будущего научно-технического дискурса. Широко известен питаемый Чосером интерес к астрономии, ярким свидетельством чего выступает рассматриваемый трактат [8], написанный в 1391 году и сохранившийся в 22 рукописях [9]. В настоящем исследовании мы пользуемся текстом трактата в редакции У. Скита [7]. Это произведение вполне отражает преднаучное, натурфилософское видение мира, присущее Чосеру как одному из ярчайших деятелей раннего европейского Возрождения. В то же время выбор адресата для данного конкретного текста обуславливает достаточно простой в понимании, разговорный стиль изложения, что в плане подбора лексики обеспечивается использованием частотных единиц с общепонятным значением. Таким образом, лексический состав трактата реально отражает значимость и удельный вес употребляемой лексики в письменной речи современной Чосеру эпохи.

Данное прозаическое произведение – своего рода инструкция, имею-

щая конкретного адресата – 10-летнего мальчика, к которому автор обращается *Lyte Lowys my sone* («малыш Льюис, мой сын»). Трактат представляет собой самое раннее в истории английского языка и литературы руководство пользователя, специальный технический текст, в котором излагаются правила пользования астролябией [8] – многофункциональным устройством, которое можно было использовать как компас, часы, карту звездного неба, калькулятор и даже накопитель данных [6].

В настоящем исследовании ставятся задачи изучить этимологический состав лексики «Трактата об астролябии», в частности соотношение между лексикой романского и германского происхождения, определить частеречный состав исходно романской лексики и проанализировать ее семантические характеристики. Для достижения поставленных задач используются лингвистические методы этимологического и контекстуального анализа, а также анализа словарных дефиниций.

В качестве примера этимологического анализа чосеровского текста рассмотрим отрывок, представляющий собой самое начало трактата. Безусловно, текст такого небольшого объема недостаточен, чтобы обеспечить высокую репрезентативность данных в объеме всего произведения, общий объем которого составляет немногим менее 15 тыс. слов. Однако анализ различных частей «Трактата об астролябии» позволяет убедиться, что в этимологическом отношении чосеровский текст однороден и, таким образом, данные, полученные на основе приведенного отрывка, демонстрируют типичную картину в том, что касается пропорциональных соотношений.

Lyte Lowys my sone, I aperceyve wel by certeyne evydences thyn abilitie to lerne sciences touching nombres and proporciouns; and as wel considre I thy

besy praier in special to lerne the tretys of the Astrelabie. Than for as mochel as a filosofre saith, "he wrappith him in his frend, that condescendith to the rightfule praier of his frend," therfore have I latitude of Oxenforde; upon which, by mediacioun of this litel tretys, I purpose to teche the a certein nombre of conclusions aperteuyng to the same instrument. I seie a certein of conclusions, for thre causes. The first cause is this: truste wel that alle the conclusions that han be founde, or ellys possibly might be founde in so noble an instrument as is an Astrelabie ben unknowe parfityly to eny mortal man in this regioun, as I suppose. An-other cause is this, that sothly in any tretis of the Astrelabie that I have seyn there be somme conclusions that wol not in alle thinges parformen her bihestes; and somme of hem ben to harde to thy tendir age of ten yeer to conceyve. This tretis, divided in 5 parties, wol I shewe the under full light reules and naked wordes in Englissh, for Latyn ne canst thou yit but small, my litel sone.

Приведенный отрывок состоит из 215 словоформ. Этимологический анализ, проведенный с помощью авторитетных этимологических словарей английского языка [1; 4; 5; 10], позволяет определить, что к старофранцузским заимствованиям здесь относятся 52 словоформы (24 % текста), представленные следующими 37 лексемами¹:

существительные: *Lowys* (Луи, Люис), *euydence* (признак), *abilite* (способность), *science* (наука), *nombre* (число), *prororcioiun* (соотношение), *praier* (просьба), *tretys* (трактат), *Astrelabie* (астролябия), *philosofre* (философ), *latitude* (широта), *mediacioun* (посредство), *conclusion* (факт), *instrument* (прибор), *cause* (причина), *regioun* (местность), *age* (возраст), *partie*

(часть), *reule* (правило), *Latyn* (латынь);

прилагательные: *certeyn* (явный), *special* (особый), *tendir* (нежный), *mortal* (смертный), *noble* (благородный), *divided* (разделенный);

глаголы: *aperseuyen* (замечать), *touchen* (касаться), *considren* (рассматривать), *condescenden* (снисходить), *purposen* (предполагать), *aperteuyen* (принадлежать), *supposen* (полагать), *parformen* (выполнять), *conceyven* (достигать);

наречия: *possibly* (возможно), *parfityly* (совершенно).

Все без исключения слова из данного списка исходно представляют собой лексику, заимствованную из старофранцузского языка. Таким образом, в плане этимологического состава лексика трактата об астролябии делится на две основные группы: слова исконно английского (то есть германского) происхождения и старофранцузские заимствования. Небольшое число единиц, непосредственным источником заимствования которых явился старофранцузский язык, уже в нем самом были заимствованы из других языков, например в приведенном списке существительное *philosofre* (философ) греческого происхождения, форма которого указывает на то, что в среднеанглийский язык оно вошло из старофранцузского² [5]. То же относится и к исходно греческому существительному *astrelabie* (астролябия), вошедшему в лексикон среднеанглийского языка посредством ряда последовательных заимствований из греческого в латынь и старофранцузский язык.

Небольшое количество существительных, в основном имен собственных, употребляемых в тексте трактата, не являются исконно английскими или ста-

¹ Здесь и далее: существительные приводятся в форме общего падежа единственного числа, прилагательные – в сильной форме единственного числа, глаголы – в форме инфинитива.

² Ср. в древнеанглийском существительное *philosophe* с тем же значением, позже вытесненное старофранцузской формой с агентивным суффиксом *-re*.

рофранцузскими. Так, в соответствии с речевыми нормами современной ему эпохи Чосер использует арабские названия звезд, в отличие от норм современного британского научно-технического дискурса, предполагающих употребление греко-латинских наименований: *Alkab (Iota Aurigæ)*, *Alramih (Arcturus)*, *Alpheta (Alpha Coronæ Borealis)*, *Alkaid (Eta Ursæ Majoris)*, *K.Alasad (Alpha Leonis)*, *Algomisa (Procyon)*, *Alhabor (Sirius)*, *Alghul (Beta Persei)*, *Alnath (Beta Tauri)*, *Markab (Alpha Pegasi)*, *Alradif (Delta Cephei)*, *Alnasir (Alpha Andromedæ)*.

Сравнивая количество словоформ старофранцузского происхождения с количеством исконно английских словоформ, принадлежащих к значимым частям речи, можно убедиться, что обе группы находятся в численном балансе. Так, в приведенном выше отрывке число значимых словоформ исконно английского происхождения составляет 46 (21 % от общего объема текста) – примерно равное количество со старофранцузскими (52, или 24 %). Подобное равное соотношение соблюдается в трактате в целом, учитывая уже упоминавшуюся этимологическую однородность его текста. При этом количество исконных лексических единиц почти также абсолютно соответствует числу старофранцузских заимствований – 39 против 37.

Как можно видеть, лексика старофранцузского происхождения представлена исключительно лексемами, относящимися к значимым частям речи. В приведенном списке нет ни одного служебного слова. Все местоимения, союзы, предлоги, артикли и вспомогательные глаголы являются исконно английскими по происхождению. Данное обстоятельство выступает первым наблюдением относительно семантики исходно старофранцузских лексем. Нечастым исключением в этом отношении выступают составные союзные

и предложные образования, включающие в себя исходно значимые старофранцузские лексические компоненты, например:

by cause that thou shalt have the gretter knowing of thyn owne instrument (норму, что ты должен лучше знать этот твой инструмент);

to resceyve the stremes of the sonne by day, and eke by mediacioun of thin eye to knowe the altitude of sterres by night (чтобы улавливать лучи солнца днем, а также посредством твоего зрения видеть высоту звезд ночью).

Другое примечательное наблюдение можно сделать, сопоставляя значения старофранцузских заимствований и исконных лексем, принадлежащих к значимым частям речи. Ниже приводится список последних в том порядке, в котором они употребляются в рассматриваемом отрывке:

lyte (маленький), sone (сын), wel (хорошо), lernen (узнавать), besy (настойчивый), than (тогда), mochel (многий), sayen (сказать), wrappen (обертывать), frend (друг), rightfull (справедливый), haven (иметь), Oxenforde Оксфорд), litel (мало), techen (учить), same (таковой), thre (три), first (первый), trusten (верить), finden (находить), might (мочь), unknowe (неизвестный), man (человек), sothly (действительно), seyen (видеть), thing (вещь), bihest (просьба), harde (трудно), ten (десять), yeer (год), shewen (показывать), full (очень), light (легкий), naked (простой), word (слово), can (знать), yit (еще), small (мало).

Можно заметить, что исконным словам присуще, скорее, конкретное значение: *малый, хорошо, друг, учить, три, сын, показывать, говорить, трудно* и т. д. Высокая степень абстракции здесь обнаруживается, пожалуй, лишь в существительном *bihest (обещание)*, а в целом можно сказать, что перед нами самая обычная разговорная, повседневная, бытовая лексика. В то же вре-

мя, анализируя семантику старофранцузских заимствований, приведенных выше, можно отметить, что в основном это абстракции. Для подавляющего большинства этих слов характерно отвлеченное значение: *посредство, совершенно, способность, снисходить, причина, свидетельство, замечать* и т. д. Если исключить из этого списка имена собственные, то к области предметно-вещественного, пожалуй, можно будет отнести только существительное *instrument (прибор)* и глагол *touchen (трогать, прикасаться)*, причем последний здесь употреблен в переносном значении: *sciences touching nombres and proporciouns (науки, относящиеся к числам и соотношениям)*. Изначально в основе латинских этимонов этих заимствований лежит материальное, вещественное, как, например, в случае глаголов *parformen, condescenden* или *supposen*, однако их значение уже основательно метафоризировалось задолго до написания Чосером его трактата, еще в латыни.

Подводя итог исследования, еще раз выделим основные наблюдения: во-первых, заимствованная старофранцузская лексика в трактате находится практически в идеальном балансе с исконной, то есть в равных долях представлены исконно английские и старофранцузские словоформы, и в таких же равных долях представлены исконные и заимствованные лексические единицы. Таким образом, чосеровский трактат служит наглядным свидетельством слияния двух лингвокультур, без обретения ими статуса супер- и субстрата. Также одной из примечательных характеристик семантики старофранцузских заимствований выступает абстрактный, отвлеченный характер их значений, что говорит о распределении ролей, выполняемых двумя главными этимологическими пластами среднеанглийского языка: исконная лексика именовала в основном видимые, осязаемые понятия материального мира, а галлицизмы были, скорее, востребованы, чтобы описывать сферу мысли.

Список источников

1. Barnhart R.K., ed., Barnhart Dictionary of Etymology, H.W. Wilson Co., 1988. 1284 p.
2. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. vii+489 p.
3. Jespersen O. Growth and Structure of the English Language. Oxford: Basil Blackwell, 1958. 244 p.
4. Klein E. A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language, Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Co., 1971. 844 p.
5. Middle English Dictionary. Middle English Compendium [Электронный ресурс]. URL: <https://quod.lib.umich.edu/m/middle-english-dictionary/dictionary> (дата обращения: 04.07.2023).
6. Mitchell J.A. Transmedial Technics in Chaucer's Treatise on the Astrolabe: Translation, Instrumentation, and Scientific Imagination // Studies in the Age of Chaucer. 2018. № 40. P. 1–41.
7. Skeat W. The Complete Works of Geoffrey Chaucer [Электронный ресурс]. V. III. Oxford, 1912. URL: [https://en.wikisource.org/wiki/Chaucer % 27s_Works_ \(ed._Skeat\) _ Vol. III. – Treatise_on_the_Astrolabe_Introduction#sta2](https://en.wikisource.org/wiki/Chaucer_%27s_Works_(ed._Skeat)_-Vol._III.-Treatise_on_the_Astrolabe_Introduction#sta2) (дата обращения: 10.07.2023).
8. Smyser H. M. A View of Chaucer's Astronomy. Speculum: A Journal of Mediaeval Studies. 1970. № 3. P. 359–373.
9. The Way to the Stars: Build your Own Astrolabe. Geoffrey Chaucer's Treatise on the Astrolabe [Электронный ресурс]. URL: https://www.joh.cam.ac.uk/library/library_exhibitions/schoolresources/astrolabe/chaucer (дата обращения: 11.07.2023).
10. Weekley E. An Etymological Dictionary of Modern English, John Murray, 1921; reprint 1967, Dover Publications. 1660 p.

Информация об авторах

С.В. Мухин – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка № 1, Московский государственный институт международных отношений МИД России, s.muhin@inno.mgimo.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0005-1255-1255>

Д.А. Ефремова – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английского языка № 1, Московский государственный институт международных отношений МИД России, efremovadarya@yandex.ru

Information about the authors

S.V. Mukhin – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English Language Department no. 1, Moscow State Institute of International Relation of the Foreign Ministry of Russia, s.muhin@inno.mgimo.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7891-8725>

D.A. Efremova – Candidate of Philological Sciences, Assistant of the English Language Department no. 1, Moscow State Institute of International Relation of the Foreign Ministry of Russia, efremovadarya@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 11.10.2023; одобрена после рецензирования 25.10.2023; принята к публикации 27.10.2023.

The article was submitted 11.10.2023; approved after reviewing 25.10.2023; accepted for publication 27.10.2023.

Научная статья

УДК 81

Взаимодействие элементов коллокаций в структуре их значения**Екатерина Алексеевна Салтыкова¹**¹Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия

Аннотация. Статья посвящена структуре значения коллокаций, словосочетаний парадигмально-контекстуального характера. Интегральные признаки коллокаций рассматриваются как элемент лингводидактики, как элемент текстовой организации, обеспечивающий прогнозируемость, как элемент коммуникации. Значение коллокаций характеризует указанные единицы как фразеологизированные и является результатом взаимодействия их элементов в условиях ограниченного выбора. Вывод о структуре значения коллокаций делается на основе анализа проявлений в коллокациях лексического и фразеологического значений в денотативном, сигнификативном и коннотативном компонентах. Специфика значения коллокаций определяется значением коллокатора, которое диктуется основанием коллокации.

Ключевые слова: коллокация, признаки коллокаций, элементы коллокаций, структура значения, денотативный компонент, сигнификативный компонент, коннотативный компонент

Для цитирования: Салтыкова Е.А. Взаимодействие элементов коллокаций в структуре их значения // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 46–51.

Original article

Interaction of collocations elements in the structure of their meaning**Ekaterina A. Saltykova¹**¹Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia

Abstract. The article is devoted to the structure of the meaning of collocations, phrases of a paradigmatic-contextual nature. Integral features of collocations are considered as an element of linguodidactics, as an element of textual organization, providing predictability, as an element of communication. The meaning of collocations characterizes the specified units as phraseologized and is the result of the interaction of collocations elements in conditions of limited choice. The conclusion about the structure of the meaning of collocations is based on the analysis of the manifestations of lexical and phraseological meanings in collocations, namely in denotative, significative and connotative components. The specificity of the meaning of collocations is determined by the meaning of the collocator, which is imposed by the base of the collocation.

Keywords: collocation, collocation features, collocation elements, structure of meaning, denotative component, significative component, connotative component

For citation: Saltykova E. A. Interaction of collocations elements in the structure of their meaning. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 46–51. (In Russ.)

Появление термина «коллокация» связано с лингводидактикой, а именно с идеей Г. Пальмера отобразить по критерию повторяемости лексические единицы, необходимые для овладения в процессе обучения английскому язы-

ку. Данные единицы (словосочетания, характеризующиеся разной степенью устойчивости) были помещены в разные классы (фразеологические группы), одной из которых и являлись коллокации – “a succession of two or more

words that must be learnt as an integral whole and not pieced together from its component parts” [15, с. 6].

Учет коллокаций в процессе изучения и преподавания иностранного языка, особенно для производства текста, подчеркивается и Ф.Й. Хауссманом. Коллокация, по его мнению, представляет собой типичное, специфическое и характерное сочетание двух слов. В составе коллокаций Ф.Й. Хауссман выделяет основу (семантически автономный компонент) и коллокатор (семантически зависимый компонент), которые находятся на разных иерархических уровнях, а сами коллокации исследователь помещает между единицами со свободной комбинируемостью (сочетание слов осуществляется в соответствии с правилами языковой системы) и единицами с ограниченной комбинируемостью (объединение слов происходит в определенных минимальных семантических условиях), то есть между свободными словосочетаниями и идиомами [14, с. 118].

Важность обращения к коллокациям в процессе обучения иностранному языку подчеркивается и отечественными исследователями (И.Н. Аксенова [1], К.Н. Власова [4], Г.Г. Денисова [6], И.А. Климовских [8], Н.Б. Меньшиков [9]).

Широкое использование термина «коллокация» связано с работами Дж.Р. Ферта (термин *meaning by collocation* был предложен им в 1951 году). Теория коллокаций Дж.Р. Ферта строится вокруг *the company words* кеер и описывает отношения между основой и коллокатором как ожидание их совместного появления в определенном контексте [12].

Текстовый подход Дж.Р. Ферта развили Дж. Синклер и М. Халлидей. Говоря о совместной встречаемости слов, Дж. Синклер излагает два принципа: принцип грамматической ограниченности (*the open-choice principle*) и принцип идиоматичности (ограничения на вы-

бор последующего компонента выходят за рамки грамматики). Второй принцип и иллюстрирует коллокации (готовые варианты употребления, представляющие собой единое целое, несмотря на сегментный состав) [16, с. 109–115]. Подобную идею высказывает М. Халлидей, подчеркивая, что коллокации не подчиняются грамматике языка. По его мнению, их функциональная роль заключается в том, чтобы способствовать когезии текста. Совместная встречаемость компонентов коллокации зависит не столько от их признаков как единиц языковой системы, сколько от их склонности разделять одну и ту же лексическую среду, встречаться в словосочетании друг с другом, появляться в сходных контекстах [13]. Такой «подход от собственно социологического, коммуникаторо-центрического склоняется к текстоцентрическому» [2, с. 190].

Таким образом, мы можем говорить о ряде критериев, являющихся основаниями для выделения коллокаций в разных подходах, а именно: непредсказуемость коллокатора, семантическая прозрачность (выводимость значения) / непрозрачность и семантическая самостоятельность каждого компонента вне коллокации, количественный состав (не менее двух слов), иерархический статус компонентов коллокации (база и коллокатор), ограниченная сочетаемость (выбор коллокатора обусловлен базой). На основе этих критериев мы можем говорить о синтактике (коллокация как отношение между знаками), о семантике (коллокация как единица смысла) и о прагматике (коллокация как смысл в контексте), о трех основных аспектах знаков коммуникации свойственных коллокациям.

В отечественном языкознании термин «коллокация» не так широко распространен, а явление, описываемое данным термином, изучается в рамках фразеологии, теории сочетаемости, теории словосочетания.

У В. В. Виноградова к коллокациям можно отнести фразеологические сочетания, в которых «значения слов-компонентов обособляются гораздо более четко и резко, однако остаются не-свободными» [3, с. 140–161].

Переосмысление хотя бы одного из лексических компонентов сочетания имеет результатом единицы с фразеологически связанным значением. Такие единицы характеризуются аналитическим значением, то есть фразеологически связанное значение переосмысленного слова может реализоваться только в сочетании с определенными словами, которые выступают как номинативно опорные компоненты таких сочетаний слов, так как слова с фразеологически связанным значением не обладают самостоятельной знаковой функцией (*потупить взор; щекотливый вопрос; одержать победу; rire jaune; un dur à cuire; a bosom friend; a pitched battle; a narrow escape*). Фразеологические сочетания, как и фразеологические сращения и фразеологические единства, характеризуются слитным значением (идиоматичностью).

Мы придерживаемся мнения, что коллокация – это разновидность словосочетания, сочетание двух структурных элементов: основы и коллокатора, которые находятся в отношениях обусловленного выбора. Основа определяет парадигму возможных коллокаторов, а речевая действительность определяет единственно возможный в данной ситуации вариант (вне коллокации и основание, и коллокатор являются семантически равнозначными элементами языковой системы, и «вне метафорической коллокации ... всякая лексема, являющаяся коллокатом, будет полисемантической» [5, с. 47]. Результат такового взаимодействия можно охарактеризовать как смысловую непрозрачность, в том смысле, что, несмотря на выводимость значения, коллокатор приоб-

ретает несвойственное ему в обычном контексте значение. При этом значение коллокации обладает семантической целостностью. Иными словами, коллокации имеют фразеологическое связанное лексическое значение в терминологии В.В. Виноградова (фразеологически связанным значением называется такое, которое реализуется только в условиях определенных сочетаний данного слова с узко ограниченным, устойчивым кругом лексических единиц), а значит, имеет черты как лексического, так и фразеологического значений. Чем же эти черты схожи, и чем они отличаются?

Лексическое и фразеологическое значение в своей структуре имеет денотативный, сигнификативный и коннотативный макрокомпоненты.

Денотативный макрокомпонент лексического значения слова соотносит слово с действительностью через предметно-целостный образ. Денотативный макрокомпонент фразеологического значения обозначает класс объектов, определяет предметную отнесенность знака, вызывает в человеческом сознании предметное представление. Н.Н. Кириллова считает, что денотативный макрокомпонент фразеологической единицы включает денотат-1 и денотат-2 и выделяет две ступени денотации: Д1 и Д2. Первичным денотатом (Д1) является предметная ситуация, лежащая в основе синтаксически свободного словосочетания – прототипа фразеологической единицы, вторичный денотат (Д2) отражает сферу психических понятий или явления объективного мира, обозначаемого фразеологической единицей [6].

Таким образом, отличие денотативного макрокомпонента лексического значения от денотативного макрокомпонента значения фразеологического в наличии двух разных предметно-целостных образов, которые совмещаются в одной единице номинации в случае фразеологических единиц.

Денотативный макрокомпонент коллокаций представлен следующим образом: денотат основы коллокации характеризуется как денотат лексического значения, что касается коллокатора, то он увеличивает свой семантический потенциал благодаря несвойственному ему при выражении прямого номинативного значения окружению.

Сигнификативный макрокомпонент значения как лексического, так и фразеологического соотносит слово с обозначаемым им понятием, отражает отличительные свойства, признаки, отношения и типичное обобщенное, чувственно-образное представление о предмете номинации, представляет по сравнению с денотатом абстрактную часть содержания значения, отображающую разные виды существенных признаков данного объекта.

Денотативный и сигнификативный макрокомпоненты образуют предметно-понятийное содержание единицы (как лексической, так и фразеологической), предметно-логическое ядро, выражающее предметную соотношенность единицы речи с внеязыковой действительностью, выражаемой данной единицей. Указанные макрокомпоненты взаимодействуют и различаются по степени абстракции.

Сигнификат превалирует над денотатом, так как отражает собственный способ характеристики денотата, то есть сигнификат индивидуализирует денотат в сознании говорящего.

Сигнификативный компонент фразеологического значения, в свою очередь, индивидуализирует первичный и вторичный денотаты, между которыми устанавливаются связи и образуется новое понятие.

Сигнификат коллокатора во многом схож с сигнификатом фразеологического значения, так как на этапе образования коллокации в сигнификат входят новые свойства коллокатора, которые продиктованы несвойственным ему употреблением.

Коннотативный макрокомпонент значения как лексического, так и фразеологического отражает оценочно-эмоциональное отношение к воспринимаемому объекту. В составе коннотативного макрокомпонента мы выделяем оценочный и эмоциональный компоненты. При этом мы считаем, что оценочный компонент является определяющим, отражающим закрепленные в языковой картине мира результаты познавательной и аксиологической деятельности. Эмотивный компонент связан с оценочным компонентом, так как всегда имеет оценочный знак.

Ведущая роль коннотативного компонента в структуре фразеологического значения, по мнению Ю.П. Солодуба, отличает его от значения лексического [11].

Коннотативный компонент коллокаций не является ведущим в структуре значения, так как выбор компонентов коллокации не зависит от отношения к объекту, а определяется возможностью совместного употребления слов. Коллокации могут иметь оценочно-эмоциональные смыслы, но они будут дополнять предметно-понятийное содержание.

Таким образом, фразеологичность значения коллокаций проявляется в нестандартной по сравнению с обычным окружением семантике коллокатора, что отражается в денотате и сигнификате коллокатора, то есть фразеологичность свойственна именно значению коллокатора, которое определяется основанием коллокации, «регулируется автономной семантической основой номинального компонента» [10, с. 24]. Но так как коллокация является единым смысловым целым, то и значение формируется взаимодействием компонентов. В нашем случае фразеологичность значения обеспечивается коллокатором, и значение коллокации становится фразеологически связанным.

Список источников

1. *Аксенова И.Н.* Роль коллокаций в формировании лексических навыков речи // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. Т. 24, № 181. 2019. С. 17–25.
2. *Васильев Л.Г.* Функциональные аспекты общения // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского Серия: Гуманитарные науки. 2022: материалы докладов. Калуга, 2022. С. 189–194.
3. *Виноградов В.В.* Об основных типах фразеологических единиц в русском языке (1947) // В.В. Виноградов. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. 310 с.
4. *Власова К.А., Крупнова Н.А.* Роль коллокаций в изучении иностранных языков. Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции (18–19 апреля 2023 г.) / под ред. М.В. Золотовой. Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2023. С. 53–56.
5. *Гордон Д.А., Двинина С.Ю.* Место коллокации во фразеологической системе // Язык. Культура. Коммуникация: материалы XVI Международной научно-практической конференции имени профессора С.А. Борисовой, приуроченной к 35-летию Ульяновского государственного университета: в 2 ч. Ч. 1. Ульяновск, 2023. С. 45–49.
6. *Денисова Г.Г.* Коллокации в обучении английскому языку // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XIII Междунар. науч. конф., посвящ. 98-летию образования Белорус. гос. ун-та (Минск, 30 окт. 2019 г.) / редкол.: В.Г. Шадурский (пред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2019. С. 293–298.
7. *Кириллова Н.Н.* Сопоставительная фразеология романских языков: учеб. пособие к спецкурсу. Л.: ЛГПИ, 1986. 81 с.
8. *Климовских И.А.* Дидактические основы формирования комбинаторного лексического навыка в иноязычном образовании // L Итоговая студенческая научная конференция: материалы всероссийской конференции. Ижевск. 2022. С. 536–538.
9. *Меньшикова Н.Б.* Изучение коллокаций как способ формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов на занятиях по дисциплине «деловой английский язык» // Профильное и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства: материалы VIII Международной научно-практической конференции. Челябинск. 2020. С. 24–28.
10. *Первак Т.В.* К вопросу о разграничении устойчивых глагольно-именных сочетаний и коллокаций в немецком языке // Филологический аспект. 2022. № 10 (90). С. 19–24.
11. *Солодуб Ю.П.* Сопоставительный анализ структуры лексического и фразеологического значений // Филологические науки. НДВШ. 1997. № 5. С. 43–54.
12. *Firth J.R.* Modes of Meaning // J. R. Firth. Papers in Linguistics. London: Oxford University Press, 1934–1951. P. 190–215.
13. *Halliday M.A. K.* Lexis as a Linguistic Level // E. C. Bazell et al. (eds.). In the Memory of J.R. Firth. London: Longman, 1966. P. 148–162.
14. *Hausmann F.J.* Kollokationen im deutschen Wörterbuch // Henning Bergenholtz & Joachim Mugdan (eds.), Grammatik im Wörterbuch. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1985. P. 118–129.
15. *Palmer H.E.* Second Interim Report on English Collocations. Tokyo: Institute for Research in English Teaching, 1933. 188 p.
16. *Sinclair J.* Corpus, Concordance, Collocation. Oxford University Press, 1991. 179 p.

Информация об авторе

Е.А. Салтыкова – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и иностранных языков, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, katya_saltykova@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7707-1814>

Information about the author

E.A. Saltykova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Foreign Languages, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, katya_saltykova@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7707-1814>

Статья поступила в редакцию 15.10.2023; одобрена после рецензирования 25.10.2023; принята к публикации 27.10.2023.

The article was submitted 15.10.2023; approved after reviewing 25.10.2023; accepted for publication 27.10.2023.

Научная статья

УДК 811.112.2

Потенциал эмотивных каузативов в функционально-динамическом аспекте

*Надежда Павловна Сюткина*¹¹Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь, Россия

Аннотация. Статья посвящена эмотивной лексике разговорного русского языка в целом и эмотивным каузативам в частности. В работе мы отмечаем наметившиеся тенденции в словообразовании и словотворчестве на современном этапе. Эмоции неотделимы от человека, они мотивируют нас на любой вид деятельности, определяют наше существование. Эмотивная лексика – это огромный пласт, а память о том, что эмотивную коннотацию в контексте может приобрести любая единица, мы говорим обо всей лексической системе языка. Естественно, что этот класс активно развивается, пополняется, претерпевает всевозможные изменения. Отдельные тенденции развития эмотивных единиц обозначены в статье, анализируются динамические процессы, которым подвержены эти лексемы, в частности проблемы словообразования, деривации, словотворчества. Основное внимание уделено эмотивным каузативам, этот класс лексем представляет собой одну из подсистем функционально-семантической категории каузативности. Важной характеристикой этих глаголов является их синкретичный характер. Их природа предполагает наличие двух категориальных сем: каузативности и эмотивности. Характерной чертой, определяющей функционирование этих единиц, является взаимодействие этих двух категорий, лексемы имеют синкретичный характер.

Ключевые слова: эмотивный каузатив, эмотивность, каузативность, динамические процессы, семантика, заимствования, англицизмы, деривация

Для цитирования: Сюткина Н.П. Потенциал эмотивных каузативов в функционально-динамическом аспекте // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 52–59.

Original article

Potential of emotive causative verbs in the functional-dynamic aspect

*Nadezhda P. Syutkina*¹¹Perm State University, Perm, Russia

Abstract. The article is devoted to the emotive vocabulary of spoken Russian in general and emotive causatives in particular. In this work, we note the emerging trends in word formation and word creation at the present stage. Emotions are inseparable from a person, they motivate us to any type of activity and determine our existence. Emotive vocabulary is a huge layer, and keeping in mind that any unit can acquire an emotive connotation in context, we are talking about the entire lexical system of a language. Of course, this class is actively developing, expanding, and undergoing all sorts of changes. Separate trends in the development of emotive units are outlined in this article; the dynamic processes to which these lexemes are subject are analyzed, in particular, the problems of word formation, derivation, and word creation. The main attention is paid to emotive causatives; this class of lexemes represents one of the subsystems of the functional-semantic category of causativeness. An important characteristic of these verbs is their syncretic nature. Their nature presupposes the presence of two categorical semes – causativeness and emotivity. A characteristic feature that determines the functioning of these units is the interaction of these two categories; lexemes have a syncretic nature.

Keywords: emotive causative verbs, emotiveness, causativeness, dynamic processes, semantics, borrowings, anglicisms, derivation

For citation: Syutkina N.P. Potential of emotive causative verbs in the functional-dynamic aspect. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 52–59. (In Russ.)

В фокусе нашего внимания находятся эмотивная лексика в целом и эмотивные каузативы (см. об эмотивных каузативах: [1–4; 6; 9; 12; 13; 15; 16]) в частности. В широком смысле к эмотивным каузативам мы отнесем все лексемы, функциональный потенциал которых включает в себя две категориальные семы: сему эмотивности и сему каузативности. Функцией таких единиц в речи является либо описание интерперсональной ситуации каузации эмоциональной модификации (субъект воздействует на объект с целью изменения его эмоционального состояния), либо же сама языковая единица используется в качестве инструмента воздействия на реципиента с той же целью – каузировать модификацию эмоционального состояния. Поэтому к эмотивным каузативам мы относим междометия, междометные фразеологические единицы, императивные конструкции, синтетический и аналитический каузатив (см.: [12; 13; 16]). Как мы видим, этот класс неоднороден по своему составу, что неудивительно, ведь «языковые единицы человек употребляет не только для утверждения, фиксации и организации мыслей, но и для выражения, возбуждения и вызывания эмоций» [15]. Здесь мы можем провести некое условное разделение: междометия, междометные фразеологические единицы, императивные конструкции выполняют прагматическую функцию средства воздействия на адресата, аналитический и синтетический каузатив же – описания ситуации каузации эмоциональной модификации. Опираясь на мнение Л.Г. Бабенко о том, что «эмотивное значение – это «значение (семема), в семной структуре кото-

рого содержится сема эмотивности того или иного ранга, то есть это значение, в котором каким-либо образом представлены (выражены и обозначены) эмотивные смыслы. Эти смыслы могут быть полностью равны лексическому значению слова (как у междометий), могут быть коннотативными (как у экспрессивов) или могут входить в логико-предметную часть значения (эмотивы-номинативы)» [5, с. 16], мы можем говорить о номинативном характере аналитического и синтетического каузатива. Междометия и междометные фразеологические единицы являются прагматикализированными средствами воздействия на адресата.

Мы рассматриваем эмотивную лексику в функционально-динамическом аспекте, то есть анализируем те изменения в функционировании вышеуказанных единиц, которые можно определить как наметившиеся или уже устоявшиеся тенденции, которые намечаются в языке в настоящее время. В целом важно отметить, что в языке происходит постоянный прирост эмотивных единиц, как в результате образования новых слов с эмотивными значениями, так и в результате переосмысления уже имеющих и приобретения ими эмотивных смыслов. Это связано с той ролью, которую эмоции играют в нашей жизни, она «заключается в биологической потребности человека в эмоциях, в том, что эмоции, имеющие объективное содержание и осмысленный характер, являются могучей динамической силой в жизни человека и общества» [15, с. 8]. «Эмоции имеют двойкий способ обнаружения в языке. Во-первых, они проявляются в языке как эмоциональное

сопровождение, эмоциональная окраска, возникающая в результате прорыва в речь говорящего его эмоционального состояния в виде эмоциональных оценок. Во-вторых, эмоции отражаются языковыми знаками как объективно существующая реальность, подобная любой другой конкретно наблюдаемой реальности» [5, с. 11] «В этом и заключается специфика эмоций человека: они и объект отражения в языке, и инструмент отражения самих себя и других объектов действительности, специфичен и момент их неотторжимости от отражающего объекта» [15, с. 7–8].

Отличительной чертой современной реальности становится ее частичный переход в виртуальную реальность – общение переносится в виртуальные чаты, мессенджеры и сайты. Повышается эмоциональный градус общения. Мы не видим мимики и жесты, чтобы максимально донести свою точку зрения, настоять на своем мнении, обратить на себя внимание, задействуется эмоциональная сфера. Нужно подобрать именно то, что способно «зацепить», вызвать эмоции, привлечь внимание. Это какие-то графические формы (смайлы, эмодзи, мемы, фото и т. п.) и, конечно, слова и фразы с ярко выраженной эмоциональной окраской. Что из этих тенденций лишь веяние одномоментной моды, а что закрепится в языке в той или иной форме, пока не ясно.

К одной из тенденций, которые мы упомянем, но не будем акцентировать на ней внимания – это намеренное орфографическое искажение слова, попытка отобразить звучание слова в речи, то есть его фонетизация. Так из типичных комментариев в блогах: «бядняшишка» – выражение сожаления автору; «зачот» – высокая положительная оценка, ироничная отсылка к студенческой системе зачёт/незачёт; «йад» (яд) – обычно «йаду» предлагают неинтерес-

ному и/или излишне циничному автору/комментатору; «падонак!» – признание в авторе настоящего «подонка»; «пазитиф» – информация или текст, вызывающие положительные эмоции. В данной статье мы не ставим задачи подробно рассмотреть и проанализировать это явление, наша цель здесь – лишь обозначить его существование и рост этой тенденции.

Следующее явление, активно развивающееся в современном русском разговорном языке и, несомненно, являющееся свойством эмотивной лексики, – это использование диминутивов: *обнимашки, печалька, воспоминашки, принцесска, маникюрчик, педикюрчик, кремушек, больничка, тилочка, реснички* и т. д. Диминутив можно рассматривать не просто как стилистическое средство, нацеленное на передачу значения уменьшения предмета, диминутивы несут в себе различные оценочные и эмоциональные коннотации, тем самым демонстрируя экспрессивный характер. В целом диминутивы свойственны русскому языку, они занимают второе место в списке наиболее частотных словообразовательных моделей [7, с. 40], они выполняют разнообразные функции: выражения уменьшительности (*маленький домик*); выражения положительного отношения (*ножки, личико*); выражения отрицательного отношения к предмету высказывания или собеседнику (*человечихко, царёк*); функция речевой экспрессии, усиления признаков предмета высказывания (не выражают отношения к предмету речи, а придают эмоциональный тон всему высказыванию, что особенно характерно для произведений фольклорного жанра) (*берёзонька, дождик*); усиления признака предмета, подчеркивание высокой степени его интенсивности (*ни единого огонька, каждую секундочку*); функция интимизации речи (адресант желает сделать свою речь более

доверительной, сократить дистанцию с собеседником) (*уколычик, салатик*); функция речевой характеристики лица/персонажа художественного произведения (способствует раскрытию образа говорящего с точки зрения социальной характеристики) (*документик, делишки*) [10, с. 22]. В современной речи мы наблюдаем усиление функции речевой экспрессии, часто за счет иронии, и функции интимизации речи, возможно, чтобы таким образом нивелировать дистанцию, которая существует в дистанционном виртуальном общении.

• *Новый вид печальки для ванилек — необлайканная!..))*

• *Накапайте зальте печальку...*

• *Было бы сердечко и душонка, а печальки найдутся!*

• *Была в замке, искала рыцаря! Не нашла! Одни принцесски... И это я не про женский пол. Печалька (*

• *Благодарчик за канал.*

• *Вспоминашки о прошлом – всегда запойчик.*

• *Пивка глоточек и воблочки кусочек.*

• *А семейное положение - сериальчик...))*

• *Упала с глаз моих грустинка, напоминающая о былом. Зажму в ладошке я соленую судьбинку. Чтобы не помнилось об этом и потом!*

• *Женщина не может жить без печальки. Даже если у нее все хорошо, она обязательно придумает себе печальку. А еще скандульку, плакульку и обижульку.*

Еще одна активная тенденция в разговорной речи – использование словообразовательной модели глагола: корень+суффикс -л- в безличной форме прошедшего времени: *подтолкнуло, торкнуло, передернуло, стукнуло, дернуло, подвезло, прокатило, зацепило, замкнуло, вставило, заколодило* и т. п. Глаголы физического воздействия метафорически переосмысляются, и сфера воздействия с физической переходит на

психическую. Означает внезапное, но очень интенсивное действие, которое становится началом, толчком к какому-либо процессу. В целом мы имеем дело с каузальными отношениями, где каузатор не играет важной роли и не требует актуализации в речи.

• *Это порочный круг, и желание разорвать его подтолкнуло меня к написанию этой книги.*

• *Бремя этого опыта окончательно подтолкнуло отношения к точке разрыва, но оно также и сблизило нас.*

• *Зато, возможно, общение с Конрадом впоследствии наряду с другими обстоятельствами и подтолкнуло Джона к литературному творчеству.*

• *Почему-то от этих слов Петра передернуло.*

• *От одной мысли, сколько этих книг было уничтожено в Сен-Ло, Роримера передернуло.*

• *Выдержанную Екатерину Павловну всю передернуло от возмущения.*

• *Вдруг из меня, откуда-то из глубины, раздался такой крик ужаса, что мужика передернуло.*

• *Я вспомнил случай, от которого меня всего передернуло.*

Такая словообразовательная модель настолько продуктивна, что в речи появляются и активно используются такие нетипичные формы, как, например, *улыбнуло*:

• *Ха, прикольно написал, улыбнуло, сделаю репост [8].*

• *Это такой прикольный пушистый комочек, так забавно шевелит ушками. – Да, меня тоже улыбнуло, котёнок такой няшный [8].*

• *Мемас жиза, реально улыбнуло, рисуй ещё [8].*

Вообще лексема существует в русском языке давно, в Толковом словаре В.И. Даля находим: «*улыбнуть кого-либо – обмануть, надуть, не дать посуленного: Видно тебя улыбнули, только посулили, а не дадут*» [14]. Однако в со-

временной речи мы имеем дело именно с «модой» на словообразование по указанной модели.

К подобным случаям народного словотворчества можно отнести и образование окказиональных наречий от глаголов эмоций с помощью суффикса -тельн- (*улыбательно, смущательно*):

• *Спасибо за ваши комментарии, это было улыбаательно и смущательно.*

Такая словообразовательная модель продуктивна в русском языке от переходных глаголов (*волнительно, успокоительно, соблазнительно, поразительно, обаятельно, удивительно* и т. п.), однако здесь наречие образовано по образцу этой модели от возвратного глагола. По сути, подобные наречия актуализируют каузальные отношения: что-то стало причиной эмоции. Непривычная форма служит для привлечения внимания, придает экспрессивный характер высказыванию.

Богатым источником постоянного пополнения лексики, прежде всего молодежной, являются англицизмы, в том числе найдем среди них множество эмотивных каузативов: *байтить* (провоцировать, от англ. to bite – укунить), *газлайтить* (заставить человека сомневаться в адекватности своего восприятия окружающей действительности через обесценивающие шутки и/или обвинения, запугивания, от английского названия пьесы «Gas Light»), *сталкерить* (нежелательное навязчивое внимание к одному человеку со стороны другого человека или группы людей, форма домогательства и запугивания, от англ. stalking – преследование), *кринжевать* (ощутить чувство отвращения либо вызвать его у окружающих своими словами или действиями, от англ. to cringe – поёживаться), *абьюзить* (нарушать личные границы другого человека, допускать жестокость в общении и действиях с целью подавления его воли, от англ. abuse), *рофлить* (обычно

используется как описание чего-то гомерически смешного, но в определенном контексте может значить издевку или насмешку – рофлить над кем-то, от англ. rolling on the floor laughing «катаясь по полу от смеха»), *тильтовать* (впадать в гнев, ярость, злость от неудачи, несправедливости или серии поражений; совершать ошибки и необдуманные действия, находясь под влиянием сильных негативных или, наоборот, положительных эмоций), *хейтить* (активно высказывать свою злость и неприятие по какому-либо поводу, от англ. hate – ненависть, ненавидеть), *лайкать* (выразить свой положительный отзыв о просмотренном контенте, от англ. like – нравиться), агрить (намеренно раздражать кого-либо), флексить (хвалиться, выпендриваться, кичиться одеждой, стилем поведения, деньгами, от англ. to flex – изгибать, шевелить), *шеймить* (пристыдить кого-либо, от англ. shame – позор, стыд) и др. Данные лексемы приобретают морфосинтаксические характеристики, свойственные русским глаголам – изменяются согласно русской парадигме спряжения и моделям словообразования русского языка (например: *лайкать* – *лайкнуть*, *облайкать*; *хейтить* – *захейтить*, *хейтер*, *хейтерство* и т. п.). К намечающейся тенденции можно отнести тот факт, что семантика некоторых лексических единиц в изначально заимствованном значении не предполагала их использования в качестве эмотивного каузатива, они лишь номинировали эмоциональное состояние, однако очень быстро они приобретают новую для них функцию (например, у глаголов *кринжевать*, *рофлить*, *флексить*).

В качестве иллюстрации деривации англоязычного слова в русском языке обратимся к производным от «to cringe»:

1. *Кринжовый* – *отвратительный, стыдный, мерзкий или противный.*

2. *Кринжеватый* – *имеет такое же значение, как и кринжовый, но несёт*

менее отрицательный характер (примерно так же, как «красный – красноватый»).

3. *Кринжово – отвратно, мерзко, ужасно.*

4. *Кринжевать – ощутить чувство отвращения либо вызвать его у окружающих своими словами или действиями [11].*

Слово быстро стало популярным, и мы видим, что корень «кринж» является в данный момент продуктивным.

К английским заимствованиям отнесем также существительные *буллинг, троллинг*.

Достаточно продуктивной представляется деривационная модель корень глагола + суффикс -ану-, лексема приобретает значение однократного, но интенсивного действия: *страдануть, тильтануть, долбануть, коротнуть, фортануть, фартануть, вольтануть*.

• *Решила **страдануть** сегодня, но оказалось, что нет у меня ни сигарет, ни подоконника – ну вот никаких условий для печальки!!!*

В русском языке существует большое количество уже устоявшихся функциональных структур со значением эмотивного каузатива: *наводить панику, внушать страх, доставлять удовольствие, приводить в восхищение, нагнать панику, сделать счастливым* и др. (см.: [12]). Синтаксическая модель подобных сочетаний включает в себя глагол, который несет каузативное значение, подвержен десемантизации и именная часть (существительное или прилагательное), которая обозначает каузируемые эмоции. Подобная модель проста, логична и продуктивна. В последнее время все чаще можно услышать выражение «сделать день», кальку английской идиомы «*take my day*». Мы можем провести некую аналогию относительно модели данного выражения – десемантизированный глагол и именная часть. Глагол так же актуализирует каузативные от-

ношения, но именная часть формально означает объект воздействия «день». Собственно каузатор эмоций выступит в роли подлежащего. Эмотивная составляющая скрыта, она актуализируется в контексте: *Ты сделал мой день! Эта песня сделала мой день!* и т. п. Так звучит положительный отзыв на что-то сделанное/сказанное другим, эта некая форма благодарности за те положительные эмоции, которые человек испытал.

В качестве авторского окказионализма можно рассматривать также причастия, образованные с помощью суффикса -ут- не от глаголов, а от прилагательных и существительных (благороднудый, интеллигентнудый), мы можем их рассматривать как некое стилистическое средство, способ привлечь внимание реципиента необычной формой. По своему содержанию подобные лексемы квазикаузативны – судя по форме они должны отражать результат причинно-следственных связей, по факту же нам указывают на ярко выраженное качество характера.

• *Сильный, уверенный, идущий к своей цели и не привыкший отступать. В общем, **благороднудый** на всю голову – вот такое впечатление он производил.*

Таким образом, мы рассмотрели несколько тенденций в развитии эмотивной лексики. В целом можно отметить стремление к экспрессивизации речи, что приводит к активному словотворчеству. Это объясняется тем, что необходимо привлечь и удержать внимание слушателя, читателя, для чего автор вовлекает нас в словесную игру, выстраивая яркие образы. Заимствования всегда служили источником пополнения лексики, пожалуй, то, что мы наблюдаем на современном этапе – это так же элемент языковой игры, заимствованное слово не требуется, чтобы обозначить что-то новое, неизвестное до сих пор, скорее обозначить какой-то новый от-

тенок, либо в качестве сленгового словечка, употребление которого указывает на принадлежность к какой-то группе, объединенной этим сленгом (например, молодежь в противопоставлении взрос-

лым). Несомненно, все это делает язык более ярким, экспрессивным, но что из этого останется в языке, доказав свою стилистическую и грамматическую состоятельность, покажет только время.

Список источников

1. *Апресян В.Ю.* Семантика эмоциональных каузативов: статус каузативного компонента // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог 2013». Вып. 12 (19). М.: РГГУ, 2013. С. 43–57.
2. *Апресян В.Ю.* Валентность стимула у русских глаголов со значением эмоций: связь семантики и синтаксиса // Русский язык в научном освещении. 2015. № 1. С. 26–66.
3. *Апресян В.Ю.* Валентности и модели управления у русских глаголов со значением эмоций // *Výzkum slovesné valence ve slovanských zemích*. Praha: Nová řada, 2016. С. 227–245.
4. *Афанасьева А.А.* Актуализация эмотивности в испанском миграционном дискурсе (на материале эмотивных каузативов и эмотивных декаузативов) // Гуманитарные исследования. История и филология. 2021. № 4. С. 60–67.
5. *Бабенко Л.Г.* Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск: Изд-во Уральского университета. 1989. 184 с.
6. *Бабенко Л.Г.* Алфавит эмоций: словарь-тезаурус эмотивной лексики. Екатеринбург; М.: Кабинетный ученый, 2021. 432 с.
7. *Воейкова М.Д.* Структурные функции диминутивов в современном русском языке и продуктивность их употребления // Вопросы языкознания. 2020. № 5. С. 38–56.
8. Модные слова.рф. URL: <https://модные-слова.рф> (дата обращения: 12.10.2023).
9. *Онипенко Н.К.* Семантика каузативных эмотивов и их функции в заголовках современных интернет-текстов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2020. № 5. С. 83–90.
10. *Родимкина А.М.* Уменьшительно-оценочные существительные в современном русском языке. Л., 1980. 165 с.
11. Словарь молодежного сленга. URL: <https://slengi.ru/chto-takoe-krinzh/> (дата обращения: 12.10.2023).
12. *Сюткина Н.П.* Функционирование эмотивных каузативов (на примере русского и немецкого языков). дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2019. 240 с.
13. *Сюткина Н.П.* Функционирование эмотивных каузативов в категориальном семантическом комплексе. Пермь. 2020. 176 с.
14. Толковый словарь В.И. Даля. URL: <https://slovardalja.net/> (дата обращения: 12.10.2023).
15. *Шаховский В.И.* Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. 4-е изд. М.: Либроком, 2019. 206 с.
16. *Шустова С.В.* Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход: монография. 2-е изд, испр. и доп. Пермь: Пермский государственный университет, Прикамский социальный институт, 2010. 248 с.

Информация об авторе

Н.П. Сюткина – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет, nad975@yandex.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3099-8102>

Information about the Author

N.P. Siutkina – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Perm State National Research University, nad975@yandex.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3099-8102>

Статья поступила в редакцию 14.10.2023; одобрена после рецензирования 25.10.2023; принята к публикации 27.10.2023.

The article was submitted 14.10.2023; approved after reviewing 25.10.2023; accepted for publication 27.10.2023.

Научная статья

УДК 808.51

Анализ проблем перевода терминологии (на материале текстов сферы горного дела)

Наталья Алексеевна Ширяева¹, Игорь Дмитриевич Жигалкин¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье авторы рассматривают, какими бывают термины с точки зрения формы, выясняют способы образования терминов, а также выявляют трудности, которые могут возникнуть при переводе научно-технических терминов. Авторы указывают, что именно многокомпонентные термины являются главным источником проблем, поскольку их многообразию невозможно охватить ни одним словарем. Для успешного перевода необходимо не только иметь хорошее знание терминологии и способов ее образования, но и понимать контекст, в котором они используются.

Ключевые слова: термин, терминология, однокомпонентные термины, двухкомпонентные термины, многокомпонентные термины

Для цитирования: Ширяева Н.А., Жигалкин И.Д. Анализ проблем перевода терминологии (на материале текстов сферы горного дела) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 60–67.

Original article

Analysis of terminology translation problems (on the material of mining texts)

Natalia A. Shiryayeva¹, Igor D. Zhigalkin¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. In this article, the authors examine the terms from the point of view of form, find out the ways of their formation, and also identify difficulties that may arise when translating scientific and technical terms. The authors also point out that multicomponent terms are the main sources of problems, since their diversity cannot be covered by any dictionary. For successful translation, it is necessary to have not only good knowledge of terminology and methods of its formation, but also to understand the context in which they are used.

Keywords: term, terminology, one-component terms, two-component terms, multicomponent terms

For citation: Shiryayeva N.A., Zhigalkin I.D. Analysis of terminology translation problems (on the material of mining texts). *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 60–67. (In Russ.)

Сложности, связанные с переводом научно-технических терминов, возникают даже у самых опытных переводчиков. Многие считают, что для перевода того или иного термина достаточно посмотреть его значение в словаре. Но, встретившись с такой проблемой, как отсутствие того или иного термина

в словарях, они понимают, что ошибались. «В таком случае необходимо подобрать качественный аналог к термину, который вовсе не имеет устоявшегося эквивалента. Поиск наиболее подходящего из всех способа перевода термина требует хорошей осведомленности в области знаний, с которой ра-

ботает переводчик, а также детального анализа контекста» [1, с. 51].

По определению В.М. Лейчика, «термин – лексическая единица определенного языка для специальных целей, обозначающая общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [2, с. 32].

Горное дело имеет хорошо развитую и устоявшуюся терминологию. Большая часть используемых терминов содержится в словарях, и на первый взгляд их перевод не должен вызывать проблем. Тем не менее переводчик может столкнуться с неожиданными проблемами даже при переводе самых простых терминов.

Исходя из определения термина появляется необходимость рассмотреть, какими могут быть термины с точки зрения формы, какие способы используются для образования терминов, а также какие проблемы могут возникнуть при переводе научно-технических терминов.

Простые однокомпонентные термины имеют широкое распространение в сфере горного дела. К тому же многокомпонентные термины зачастую формируются из нескольких терминов, представленных однокомпонентными. Поэтому особенно важно понимать некоторые особенности перевода однокомпонентных терминов. Условно их можно разделить на две категории:

1) слова общепотребительной лексики, в контексте специального текста приобретающие особое терминологическое значение;

2) слова, изначально используемые в качестве специальных терминов.

Обе группы терминов могут обладать развитой многозначностью как в целом, так и в рамках какой-либо сферы.

“The orebody is divided into separate stopes, between which ore sections are set aside for pillars to support the roof

and the hanging wall” [4, с. 40]. Рудное тело разделено на отдельные очистные забои, между которыми оставлены целики, поддерживающие кровлю и висячий бок (перевод. – *Н.Ш., И.Ж.*). Roof – любопытный пример калькирования. Переводится как кровля выработки – поверхность в горных породах. Данный термин образован семантическим способом: с помощью изменения значения уже существующего в языке слова, сопровождаемого терминологизацией в результате метонимического переноса. Выбор правильного варианта перевода возможен только из контекста.

“If the oil flow of the oil pump in the impact system and the initial charge pressure in the accumulator of hydraulic breaker are fixed, by changing the setup pressure in the breaker’s pilot valve, the impact energy of the hydraulic breaker can be adjusted” [9, с. 47]. Если давление масла от масляного насоса в ударной системе и изначальный заряд аккумулятора гидроударника фиксированы, то, изменяя настройку управляющего клапана гидроударника, можно изменить энергию удара гидроударника (перевод. – *Н.Ш., И.Ж.*).

Accumulator – однокомпонентный термин, сформированный способом морфологического терминообразования, представленным суффиксацией. В данном случае суффиксом -ог выражено значение «деятель». Яркий пример транскрибирования термина, представленного интернациональным словом, перевод – аккумулятор. Возможный вариант перевода в определенном контексте – накопитель, но такой термин используется очень редко. Важно не перепутать механический (гидравлический, пружинный, пневматический и т. д.) аккумулятор с электрической аккумуляторной батареей, поскольку все эти устройства зачастую называются одним термином – аккумулятор. В то время как в английском языке для обо-

значения электрического аккумулятора используется термин *battery*.

Двухкомпонентные сложные термины – наиболее малочисленная группа терминов, но от этого не менее значимая. Как правило, используются в качестве определения в составе многокомпонентных терминов-словосочетаний. Рассмотрим несколько примеров таких терминов:

“We also designed a control system of self-adaptive buffer of hydraulic breaker which was controlled by single-chip computer” [5, с. 34]. Также нами была разработана система контроля самоадаптирующегося буфера для гидроударника, которая контролируется однопроцессорным компьютером (перевод. – *Н.Ш., И.Ж.*). Двухкомпонентный термин *NA* (*noun + adjective*) – в функции препозитивного определения к слову *buffer* – выступает прилагательное *self-adaptive*. Двухкомпонентное словосочетание, состоящее из слова *self* и *adaptive* – однокомпонентного термина, сформированного способом морфологического терминообразования, представленным суффиксацией (суффикс *-ive*, который выражает атрибутивное значение термина). Пример транскрибирования двухкомпонентного термина, представленного интернациональными словами.

Многокомпонентные термины-словосочетания составляют основную массу всей терминологии как горного дела в частности, так и научно-технической терминологии в целом. Двух- и трехкомпонентные термины-словосочетания зачастую уже имеют устоявшийся вариант перевода и содержатся в словарях. Поэтому прежде, чем приступать к самостоятельному созданию эквивалента термина, необходимо проверить варианты перевода в словарях. “In traditional hydraulic shock, the pure hydraulic control valves are adjusted, while it cannot achieve the computer control and the connection

between valves. So, we have to adopt the new structure design. In the exchange system, the solenoid valves are introduced, the goal of valves body separation and reducing the exchange system design difficulty can be achieved easily. Its working principle is to use the oil tubing to connect a flow valve and the impact shock cylinder” [8, с. 89]. В гидравлических ударниках традиционной конструкции для настройки используются клапаны с полностью гидравлическим управлением, хотя таким образом невозможно реализовать компьютерное управление и связь между клапанами. Поэтому возникла необходимость разработки новой конструкции. В систему маслообмена были включены соленоиды, таким образом была достигнута цель в виде разделения корпусов клапанов и упрощения конструкции системы маслообмена. Рабочий принцип заключается в том, что регулятор потока и рабочий цилиндр ударника соединяются масляными магистральями (перевод. – *Н.Ш., И.Ж.*).

При переводе предпочтение лучше отдавать специализированным словарям. К примеру, большая часть многокомпонентных терминов с основным словом *valve* обычно означают какой-либо клапан: *plate valve* – пластинчатый клапан, *draining valve* – дренажный (сливной) клапан, *by-pass valve* – перепускной, обходной клапан и т. д. Поэтому у переводчика может возникнуть желание перевести термин *slide valve* по аналогии как скользящий клапан. Но данный вариант перевода не верен. Правильный вариант перевода, который нам дают горные словари Л.И. Барона и Г.С. Щербины, – золотник, или же золотниковый клапан. Еще больше неразберихи с переводом этого термина вносят системы машинного перевода. Google Translate предлагает перевести его как слайд клапан, а Яндекс Переводчик – как шиберный клапан, что в корне не верно, ведь данный термин обознача-

ет совершенно другой по конструкции и функционалу механизм. Англоязычным аналогом термина шиберный клапан (шиберная задвижка) является gate valve.

Не все двухкомпонентные термины-словосочетания содержатся в словарях. Некоторые из них требуют создания эквивалента термина.

“In blast-induced fracture modelling, there are three parts involved: gas modelling, solid fracture modelling and the gas-solid coupling” [9, с. 48]. Моделирование взрывного разрушения состоит из трех частей: моделирование газа, моделирование разрушения твердых тел и взаимодействия в паре газ – твердое тело... (перевод. – Н.Ш., И.Ж.).

Рассмотрим компоненты термина-словосочетания blast-induced fracture. Главным определяемым словом является fracture, поэтому перевод словосочетания начнем с него.

Fracture *сущ.* – разрушение.

Blast-induced – двухкомпонентный сложный термин. Словари не содержат готового варианта перевода, но самостоятельный перевод не вызывает проблем: blast – взрыв, induced – вызванный. Следовательно, blast-induced – вызванный взрывом, так же возможен вариант перевода прилагательным *взрывной*.

Скомпоуем словосочетание, порядок компонентов обратный, начинаем с главного слова: разрушение, вызванное взрывом. Blast-induced может быть переведено прилагательным *взрывной*, поэтому возможен второй вариант перевода, более лаконичный – *взрывное разрушение*.

Термины, состоящие из четырех и более слов, часто не включены в словари, поэтому требуют создания эквивалентов. В таких случаях может быть несколько вариантов перевода. Рассмотрим перевод нескольких таких терминов-словосочетаний. “This paper proposes an innovative new method

for geothermal-coal synergetic mining (GE-COSM) to expand the valorization of coal-based solid waste (C-BSW), reduce the environmental damage caused by coal utilization, and achieve a low-carbon transformation of the energy structure. A functional cemented paste backfill material (F-CBM) utilizing C-BSW for phase change heat storage was invented through orthogonal testing. This study obtained the main factors influencing raw material proportions on F-CBM working properties” [7, с. 719]. В данной статье представлен инновационный метод по улучшению валоризации угольных твердых отходов (УТО) в процессе синергетической геотермально-угольной добычи (СГУД), снижению ущерба окружающей среде, вызванной использованием угля, и способствовать переходу к низкоуглеродной энергетической структуре. При помощи ортогонального тестирования была разработана функциональная закладочная цементирующая паста (ФЗЦП) с использованием УТО для хранения тепловой энергии со сменой фазы. В процессе данного исследования были выявлены основные факторы влияния пропорций сырого материала на рабочие характеристики ФЗЦП (перевод. – Н.Ш., И.Ж.).

Functional cemented paste backfill material. Полностью такой термин не содержится ни в одном словаре, поэтому его необходимо разделить на составляющие компоненты, перевести их и грамматически согласовать для получения эквивалента термина. Данный термин разделим так: functional + cemented paste + backfill material. В переводе многокомпонентных терминов важно выделить главное определяемое слово. Как правило, в английском языке оно находится в конце термина-словосочетания. Данный пример не исключение, главное слово стоит в конце, это слово material. В составе данного термина оно неразрывно связано с опреде-

ляющим его прилагательным backfill. Вместе они образуют термин backfill material. Горный англо-русский словарь Г. С. Щербины предлагает вариант перевода данного термина – закладочный материал.

Перевод термина cemented paste в словарях отсутствует, несмотря на широкое применение термина в различных областях. Разделим его на компоненты и создадим эквивалент термина. Paste сущ. – паста, пастообразная масса. Cemented прил. – цементный, цементирующий. Скомпоновав, получаем термин *цементирующая паста* – в контексте статьи важно именно свойство материала цементироваться – способность изначально жидкого материала затвердевать.

Functional прил. – функциональный. Этот компонент нельзя переводить в отрыве от основного определяемого слова material, ведь нас интересуют только те значения определения, которые используются вместе с ним. Functional material можно перевести как функциональный материал. Материал, о котором идет речь в данной статье, используется для накопления и отдачи тепловой энергии, а способность цементироваться имеет второстепенное значение. То есть он полностью соответствует первому определению.

Проанализировав значение отдельных компонентов этого термина, получаем перевод функциональный закладочный материал на основе цементирующей пасты. Паста сама по себе является материалом, поэтому слово материал можно заменить на слово *паста* и получить более лаконичный вариант перевода – функциональная закладочная цементирующая паста.

Проанализируем перевод отрывка текста научно-технической статьи, насыщенной терминологией.

“Howarth et al. carried out percussion drilling tests on 10 sedimentary and crystalline rocks. The percussion drilling

tool was a 37.7 mm wedge indenter (tungsten carbide insert) located on the end of a drill steel that was driven by an Atlas Copco RH571 compressed air powered percussion drill with water flushing” [6, с. 46]. «Ховарт и др. провели исследование с помощью ударного бурения 10 образцов осадочных и кристаллических горных пород. В качестве инструмента для ударного бурения был использован 37,7 мм клиновидный индентор (вставка из карбида вольфрама), расположенный на коронке бура, приводимый в действие пневматическим перфоратором Atlas Copco RH 571 с промывкой водой» [3].

В первую очередь необходимо выделить термины и перевести их. В примере термины выделены жирным шрифтом. Рассмотрим их перевод в порядке появления в тексте.

Percussion drilling tests – многокомпонентный термин. Разделим его на компоненты: percussion drilling + tests. Percussion drilling имеет лишь один вариант перевода – ударное бурение. Test наоборот имеет множество вариантов перевода: исследование, проверка, испытание, опыт, проба и т. д. Наиболее подходящим переводом в данном случае является исследование. Так как исследование – это процесс изучения чего-либо. В результате получаем эквивалент термина исследование с помощью ударного бурения.

Такие термины, как sedimentary rock и crystalline rock содержатся в словарях, их можно перевести как «осадочная горная порода» и «кристаллическая горная порода».

Percussion drilling tool – многокомпонентный термин, состоит из двух компонентов: percussion drilling + tool. Как мы выяснили выше, percussion drilling переводится как ударное бурение. Tool – инструмент. Полный термин – ударный буровой инструмент, либо инструмент для ударного бурения.

«37.7 mm wedge indenter (tungsten carbide insert)» [3] – многокомпонентный термин, который для адекватного перевода необходимо разделить на компоненты: 37.7 mm + wedge + indenter + (tungsten carbide + insert). Основное слово indenter переводится как индентор (твердый предмет геометрической формы, вдавленный в поверхность материала под прессом для измерения твердости и других свойств материала). Wedge переводится как клиновидный, означает форму индентора. 37.7 mm – его размер в миллиметрах. Insert в применении к буровому инструменту может переводиться как вставка или пластина. Tungsten carbide – карбид вольфрама, материал, из которого изготовлена вставка. Полностью термин переводится как 37,7 мм клиновидный индентор (вставка из карбида вольфрама).

Drill steel переводится как бур. Соответственно end (end of a drill steel) это его коронка. Перевод данного термина-словосочетания – коронка бура.

«Atlas Copco RH571 compressed air powered percussion drill» [6, с. 46] – переводится как название фирмы производителя и модели инструмента. За информацией обратимся на сайт авторизованного дистрибьютора фирмы Atlas Copco в России. Официальное наименование данного инструмента – пневматический перфоратор Atlas Copco RH 571.

Water flushing – содержится в словарях, переводится как промывка водой.

Рассмотрев основные подходы и особенности перевода научно-технической терминологии на примере терминов сферы горного дела, проведем количественный анализ, чтобы выявить, как часто переводчик может сталкиваться с теми или иными проблемами.

Методом сплошной выборки был составлен корпус терминологических слов и словосочетаний для количественного анализа. Общий объем составил 529 англоязычных терминов. Были ис-

пользованы публикации из зарубежных научных журналов: “Journal of Energy Storage”, “International Journal of Rock Mechanics & Mining Sciences” и др.

В ходе данного исследования установлено, что большинство современных англоязычных терминов сферы горного дела из рассмотренной выборки являются двусоставными терминологическими сочетаниями (44 %, или 229 терминов). Трехкомпонентные словосочетания оказались вторыми по распространению (22 %, или 119 терминов). Простые термины-слова составили 20 % от общего объема, или 104 единиц. В то время как сложные термины-слова, состоящие из двух и более основ, составили лишь 3 % (16 терминов) от общей массы. Доля терминологических словосочетаний из четырех и более компонентов составила 11 %, или 61 термин.

Как упоминалось ранее, подавляющее большинство простых и сложных терминов-слов находят отражение в отраслевых словарях. В нашей выборке ни один термин не оказался обделен вниманием составителей словарей. Каждому из 120 терминов-слов было найдено соответствие в отраслевых словарях.

Были проанализированы модели терминообразования двусоставных терминов-словосочетаний. Самыми продуктивными моделями оказались N + N и A + N. Термины-словосочетания, образованные по модели N + N (noun + noun), составили 67 % (112 терминов) от общего объема. Модель A + N также оказалась очень продуктивной: 19 %, или 80 терминов. Термины-словосочетания, образованные по модели Ving + N, составили 19% (23 термина). По модели N of N, либо N for N было образовано 7 % терминов (8 словосочетаний). Наименее продуктивными оказались модели Ved + N и N’s + N – по 4 термина каждая.

Основываясь на проведенном анализе англоязычной и русской терминологии

гии сферы горного дела, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, существуют общие характеристики терминологии, которые не зависят от конкретного языка или культуры. К таким характеристикам можно отнести интернациональность терминов, которые используются в различных странах и культурах, широкую распространенность частных терминов, которые используются в определенной отрасли или профессии, и доступность терминов благодаря высокой степени их разработанности. Эти общие характеристики терминологии позволяют лучше понимать ее структуру и использование в различных контекстах.

Во-вторых, наиболее продуктивным способом образования терминов в английском языке является создание мно-

гокомпонентных терминологических сочетаний. Это означает, что термины могут быть созданы путем объединения двух или более слов, которые вместе образуют новый термин с более точным значением. Однако именно такие сочетания являются главным источником проблем, поскольку их многообразие невозможно охватить ни одним словом. Это может создавать трудности при переводе текстов, содержащих подобные термины, и требует от переводчиков более тщательной работы в подборе наилучшего эквивалента на другом языке. Таким образом, для успешного перевода необходимо иметь хорошее знание терминологии и способов ее образования, а также понимать контекст, в котором они используются.

Список источников

1. *Коняева Л.А.* О некоторых трудностях научно-технического перевода // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2015. № 11. С. 50–54.
2. *Лейчик В.М.* Терминоведение: предмет, методы, структура. 3-е изд. М.: Изд-во ЛКИ. 2007. 256 с.
3. *Шалыт И.С.* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.toptr.ru/intervyu/shalyit-izrail-solomonovich,-rukovoditel-proekta-%C2%ABkursyi-prakticheskogo-perevoda-texnicheskoy-dokumentaczii%C2%BB-ob-obuchenii-texnicheskomu-perevodu-i-mnogomdrugom.html> (дата обращения: 01.06.2023).
4. *Fernberg H.* Mining in flat orebodies // Mining Methods in Underground Mining, Atlas Copco Rock Drills AG. 2007. P. 39–41.
5. *Fernberg H.* Mining in steep orebodies // Mining Methods in Underground Mining, Atlas Copco Rock Drills AG. 2007. P. 33–37.
6. *Guoping Y.* Research of hydraulic impactor with self-adaptive intelligent buffer // 2010 2nd International Asia Conference on Informatics in Control, Automation and Robotics. P. 45–49.
7. *Kahraman S.* Dominant rock properties affecting the penetration rate of percussive drills // International Journal of Rock Mechanics & Mining Sciences. 2003. № 40. P. 711–723.
8. *Wright C.* Literary Translation. Routledge Translation Guides. Routledge. 2016. 182 p.
9. *Yang G.* The Research of New Type Hydraulic Breaker with Strike Energy and Frequency of Adjusted // Mechanical Engineering Research. 2012. Vol. 2, № 2. P. 45–51.

Информация об авторах

Н.А. Ширяева – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, Shiryayeva7@gmail.com

И.Д. Жигалкин – студент 5 курса, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, blurrymind@yandex.ru

Information about the authors

N.A. Shiryayeva – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, Shiryayeva7@gmail.com

I.D. Zhigalkin – 5th year Student, the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, blurrymind@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 05.10.2023; одобрена после рецензирования 15.10.2023; принята к публикации 27.10.2023.

The article was submitted 05.10.2023; approved after reviewing 15.10.2023; accepted for publication 27.10.2023.

Научная статья

УДК 81'27+81'23

Социолингвистические особенности перцепции концепта «порядок» в американской и британской лингвокультурах

*Андрей Олегович Кожевников*¹¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье анализируются результаты социолингвистического эксперимента, проведенного в рамках исследования лингвокультурного концепта «свобода». Эксперимент направлен на выявление особенностей перцепции концепта «свобода» у носителей американского и британского вариантов английского языка. Общий анализ результатов позволяет создать когнитивную схему исследуемого концепта. Анализ результатов приводится на основе дискурсивного использования респондентами слов-экспликаторов исследуемого концепта. Восприятие концепта «порядок» носителями английского языка рассматривается с нескольких точек зрения.

Ключевые слова: социолингвистический эксперимент, ассоциации, когнитивная лингвистика, концепт «порядок», лингвокультура, английский язык

Для цитирования: Кожевников А.О. Социолингвистические особенности перцепции концепта «порядок» в американской и британской лингвокультурах // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 68–74.

Original article

Sociolinguistic perception of “Order” in American and British linguo-cultures

*Andrei O. Kozhevnikov*¹¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article deals with the results of a sociolinguistic experiment pertaining to major linguistic research on the concept of “Order”. The experiment aims to determine the aspects of native English (American and British versions) speakers’ conceptual perception of “order”. Overall analysis of the results allows to create a cognitive structure of the concept under study. The analysis of the results is based on the informants’ discursive use of the key words. Native speakers’ perception of “order” as the concept is analyzed on the ground of various perspectives.

Keywords: sociolinguistic experiment, associations, cognitive linguistics, concept of “Order”, linguoculture, English language

For citation: Kozhevnikov A.O. Sociolinguistic perception of “Order” in American and British linguo-cultures. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 68–74. (In Russ.)

Статья является продолжением большого диссертационного исследования в области когнитивной лингвистики и в частности лингвистической концептологии на примере английского языка. Предыдущий этап исследования касался результатов социолингвистического эксперимента с восприятием концепта

«свобода» у носителей русского [6] и английского [7] языков. Следующий этап предполагает подробный социолингвистический анализ концепта «порядок» с дальнейшим общим анализом концептуальной дихотомии «свобода-порядок». Материал, обсуждаемый в этой статье, касается результатов социолинг-

вистического эксперимента с восприятием концепта «порядок» («order») у носителей английского языка.

Исследование лингвистических концептов основывается на двух типах экспериментов: ассоциативного и семантического [9]. Социолингвистический опрос был выбран как один из основных методов исследования лингвокультурных концептов, поскольку такой опрос позволяет получить речевую реакцию непосредственно от информанта-носителя языка, в котором используются слова-экспликаторы исследуемого концепта [5], тем самым данный метод сочетает в себе сразу оба аспекта: ассоциативный и отчасти семантический. Социолингвистические опросы как ассоциативные эксперименты в целом считаются наиболее удобными способами получения подробной информации о лингвокультурных концептах [8]. Поскольку концепт как совокупность идей или признаков идей об объекте или феномене составляет часть когнитивного опыта человека, анализ таких лингвокультурных концептов опирается на теорию фреймов, сценариев и гештальтов [1].

Тем не менее лингвокультурный концепт обладает ядерными и периферийными понятиями. Наиболее важным является анализ ядра семантического поля концепта или его ядерных понятий, которые проявляются в «наиболее частотных реакциях» [3, с. 34] информантов на одно и то же слово-экспликатор. Таким образом, «совокупность слов вместе с их ассоциациями» [4, с. 590] образуют целостное семантическое поле, которое понятийно отражает концепт в восприятии носителя языка.

Внутри любой лингвокультуры также существует идиолектичные ассоциативные поля, которые отражают перцепцию отдельно взятого носителя языка. На ассоциации влияют такие параметры,

как возраст, пол, образование, социальный статус и другие [10, с. 96]. Ассоциативные реакции позволяют провести подробный анализ концептуальной перцепции у представителей разных социальных групп и дают исчерпывающие представления об индивидуальном структурном восприятии мира в рамках отдельного языка [2, с. 179].

Социолингвистический опрос проводился при помощи веб-сайта Google Forms. В эксперименте участвовали носители американского варианта (73 информанта) и британского варианта (33 информанта) английского языка. Опрос проводился с марта 2021 г. по апрель 2021 г. Анкета включала в себя следующий ряд вопросов:

1. С чем у Вас ассоциируется порядок? (What do you associate order with?)

2. Какой образ возникает у Вас при слове порядок? (What image is conjured up in your mind when you hear the word "Order"?)

3. Является ли дихотомия свободы и порядка для вас противоречивой? (Is there a contradiction between freedom and order?)

4. Что для Вас важнее: свобода или порядок? (Which is more important to you: freedom or order?)

5. Какие политические лидеры у Вас ассоциируются с порядком? (What political leaders do you associate with order?)

6. Считаете ли Вы, что в Вашей жизни царит порядок? (Do you consider your life being in order?)

7. Чего Вам не хватает для установления порядка в Вашей жизни? (What exactly do you need to get your life in order?)

8. Какие формы правления и политические режимы (или страны) у Вас ассоциируются с порядком? (What system of government and/or political regime do you associate with order?)

9. Что, на Ваш взгляд, первично: порядок или хаос? (Which of these comes first: order or chaos?)

Наибольшее количество реакций, полученных от американской группы респондентов, можно объединить группу социальной сферы. Большая часть реакций на вопросы, связанные с концептом «order», относятся к важным для носителей американского варианта английского языка социальным феноменам. Например: keeping peace; places a functional role in our society; order is the restraints on freedom that allow a society to exist; the expected behavior relative to a situation; order is a set of rules that must be followed without being bent; honestly that word doesn't sound well; order is maintaining peace, but that is not what we have seen lately in this country; laws that are the only reason people are alive today; restraints in place for the wellbeing of people и другие. «Порядок» рассматривается как необходимые ограничения (правила, законы, власть), которые необходимы для мирного и безопасного сосуществования в обществе.

Другая объемная часть реакций входит в группу внедискурсного понимания исследуемого концепта. Например: as organization and stability (x2); how things are organized; everything in its proper place; organization, control; well, structural/hierarchy; knowing where things belong; things placed in a proper sequence; everything is organized and peaceful; order is a way of observing systems and structures where you can predict some things given some other information about the system. Данные реакции говорят о неидеологическом представлении о «порядке» – нечто организованное и структурно составленное.

Ассоциации со словом «order» связаны с четко выраженным политическим дискурсом: government (x7); Police (x5); Laws (x5); Law enforcement (x4). Больше количество неядерных

реакций можно также отнести к политическому дискурсу: justice and lawyers; totalitarianism; court room; I associate order with being a strong leader; order in today's context sounds like oppression, police brutality, corporate America; a Jury's Gavel; leftist governments; one is a healthy police presence that fairly enforces laws and the other is a government that oppresses freedom as a cost of peace; a stable society; judges etc.; authority; bureaucracy; larger government; congress, и другие.

Образы, которые создает концепт «order», можно разделить на нейтральные, негативные и нейтрально-монотонные.

Нейтральные реакции: a judge (x3); police (x2); law (x2); the military (x2); capitol building (x2); people in a line (x2); police badge; police officer; a police state; police and military officers; a gavel (x2) in a courthouse и другие. Респонденты ассоциируют концепт «order» с законом и органами регулирования порядка. Аксиологическая оценка данных ассоциаций не была выявлена.

Негативные реакции: dystopian city scenes; a boot stomping on a human face forever; a dystopian society kept peaceful and structured by oppression; a utopian society kept peaceful and structured by people's respect for each other and their needs being well-managed; cop brutalizing peaceful, police and armies marching in the streets keeping a single ideal of order and not allowing any freedom to dissent, и другие. В данном случае «порядок» воспринимается как нечто, подавляющее волю человека.

Нейтрально-монотонные реакции: people doing what they are supposed to be doing and where they are supposed to be doing it; civilians looking neither happy nor sad, just going about their days. They are safe, but very quiet; people going about their day; people in uniform rows и другие. В данной реакции прослеживается некая монотонность и единообразность.

Некоторые нечастотные реакции указывают на явный визуальный характер концепта «order»: organized rooms; an organized bookshelf; patterns; the Civilization V order ideology logo/image; a neatly tidied desk. Every piece of a whole working towards the same overarching goal; a game of Tetris; geometric shapes; my clean desktop; a clean and organized home и др.

Политические лидеры, которые ассоциируются с концептом «order», разделяются на тех, кто в массовом сознании представляются как диктаторы и, отдельно от данного образа, на американских политических лидеров: Adolf Hitler (x9); Joseph Stalin (x7); all politicians (x6); FDR (x6); Putin (x5); Trump (x5); Benito Mussolini (x4); Barack Obama (x4); None (x4); Biden (x3); Abraham Lincoln (x3); Totalitarians (x2); Richard Nixon (x2); Bush jr. (x2); Bernie Sanders (x2) и др.

Однако политический режим или форма правления, ассоциируемые у американских информантов с концептом «order», чаще всего связаны с тоталитарными или авторитарными идеологиями: Communism (x9); authoritarian (x7); any totalitarian regime (x8); dictatorship (x4); fascism (x5); none (x4); China (x3); monarchies (x3); socialism (x3); most of them (x2); autocracy (x3) и др.

Другие информанты дали нейтральные ответы: representative democracy (x4); republic (x2); the US democratic system; united nations; usually a social democracy; capitalism; social democracies; anything that isn't anarchy и др.

Информанты из британской группы респондентов также подчеркнули социальный дискурс в восприятии концепта «order»: while it dictates the way we live, it ensures we are developed nations that contribute to innovation; systematic process, organized, obedience, suppression; control; rational, control, discipline; that it's something you have to

do; a rigid prescription of the way things are done; there must be a government which governs the land with laws otherwise there'd be chaos; government; power; way of containing, managing and also oppressing others и др. Внутри социального дискурса концепт «order» также частотно ассоциируется с политическими контекстами: law (x7); police (x3) and regulations courtroom; the police and the law; laws of the land; the army, prison, school; vast bureaucratic systems; communism; dictatorships; Joseph Stalin shouting at his confidantes; patriarchy. Другие, более нейтральные, реакции: rationality; organized; freedom; danger and safety; frame; limitations; a series of things in a chosen pattern.

Образ, ассоциируемый с концептом «order», не показал у британской группы респондентов негативных реакций. Ответы можно разделить на социально-политические/юридические и нейтральные. Социополитический дискурс: Police (x3); a gavel (x2); the judiciary system; House of Commons; Commons speaker; picture of soldiers; military, machine guns, handcuffs; Trump and riot police; guns; TV — law and order; Germany; a court; Joseph Stalin shouting at his confidantes и другие.

Визуальное восприятие порядка: a tree diagram; consistency, continuity and certainty; frame; shelving unit; a straight line; a queue; white men; library.

Политические лидеры, ассоциируемые с понятием «порядка», показали схожие результаты с американской группой респондентов: Hitler (x5); Stalin (x4); Kim Jong Un (x4); None (x4); Donald Trump (x3); all of them (x3); Xi Jinping (x2); Vladimir Putin (x2); Biden (x2), и др.

Политические режимы, связанные с концептом «order», показали схожие с американской группой реакции: communism (x4); dictatorships (x3); none (x3); all of them (x3); conservatives (x3);

dictatorship (x3); democracy (x2); fascism; authoritarian regimes; nazism (x2); courts, most political regimes provide order, though some do so at the cost of freedom; Bernie Sander's idea of liberalism и др.

Результаты социолингвистического опроса позволяют построить об-

щую концептуальную модель концепта «order», согласно перцептивным особенностям носителей английского языка (из США и Великобритании).

Общая концептуальная модель концепта «order» представлена в таблице.

Общая концептуальная модель концепта «order»

Сфера значения	Значение
Социальное	Правила; структура (социальная); дисциплина.
Правовое	Законы; полиция; суд; мировой порядок.
Визуальное	Ряд объектов; последовательность объектов; структура.
Оценочное	Правильная работа; исправный объект; рутинная; монотонность.
Прагматическое	Приказ; команда; ранжирование объектов; установление объектов в должной последовательности.

Совокупный анализ результатов социолингвистического опроса в американской и британской группах респондентов показывает, что понимание концепта «order» у носителей данных вариантов английского языка разделяется на две четко выраженных идеи: 1) **социальный порядок**; 2) **структурный порядок**.

Социальный порядок представляет собой законы, правила, контроль, регулирование, правовое ограничение; то есть идея структурирования и организации воспринимается в рамках социальных отношений. Такое «осоциализирование» идей может являться закономерным результатом направленности исследования и специфики вопросов в анкете или указывать на имманентно антропоцентричный характер процессов лингвистической концептуализации у человека.

Структурный порядок – это несоциальное понимание «порядка». В дан-

ном понимании «порядок» является визуальной или перцептивной (по личным ощущениям) организацией объектов или феноменов.

«Порядок» в социальной сфере наиболее частотно встречается в реакциях, которые можно отнести к политическому дискурсу. Анализ реакций также позволяет выделить оценочные характеристики этого концепта: нейтральный, негативный и нейтрально-монотонный.

- Нейтральная оценка «порядка» проявляется в неконнотативном восприятии социальных правил и законов.

- Нейтрально-монотонная оценка указывает на монотонность и единообразие как обязательные составляющие элементы концепта «порядок».

- Негативная оценка концепта воспринимается как ограничение свободы и подавление воли.

Следовательно, разная аксиологическая оценка концепта «порядок» позволяет выделить как минимум два оценочных вектора:

- негативный порядок как чрезмерный контроль и подавление;
- позитивный порядок как оперативная система.

Позитивный порядок – это система организационных правил, которые «помещают» объекты, субъекты, различные феномены в правильное, принятое, положение.

Негативный порядок – это совокупность мер подавления и установление единообразия. Негативное восприятие «порядка» может восприниматься как ограничения и тем самым противопоставляться понятию «свободы».

Когнитивная схема концепта «order» изображена на рисунке.

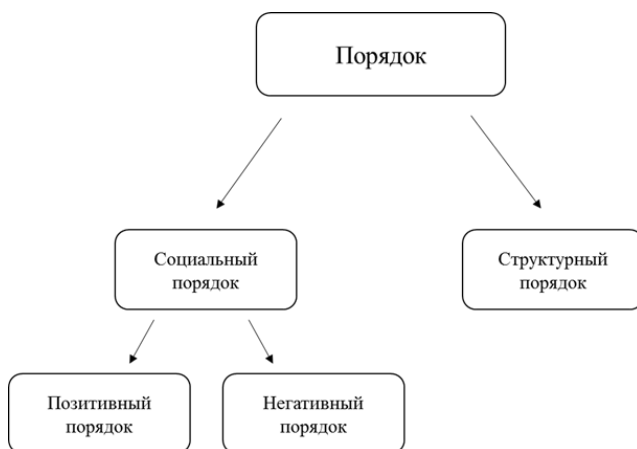


Рис. Когнитивная схема концепта «order»

Список источников

1. *Бастриков А.В., Бастрикова Е.М.* Лингвокультурные концепты как основа языкового менталитета // *Филология и культура*. 2012. № 3 (29). С. 15–19.
2. *Вардомацкий Л.М.* Современная ассоциативная лингвистика и ее приложение к решению практических задач // *Ученые записки УО ВГУ им. П.М. Машерова*. 2022. Т. 36. С. 176–181.
3. *Гордиевский Н.Е., Дьяченко И.Н.* К вопросу о специфике ассоциативного поля // *Языки и литература в поликультурном пространстве*. 2021. № 7. С. 33–36.
4. *Касаткина Т.Ю.* Ассоциативное поле как модель анализа значения слова // *Ежегодник финно-угорских исследований*. 2020. № 4. С. 589–603.
5. *Кириленко С.В.* Планирование социолингвистического исследования // *Scripta Manent*. 2017. № 23. С. 65–70.
6. *Кожевников А.О., Чернобров А.А., Черноброва Л.Д.* Лингвокультурологические и прагматические аспекты концепта «свобода» в английском, немецком и русском языках // *Социо-кросс-культурный подход в интегрированном образовательном пространстве системы «школа – вуз»: коллективная монография / под ред. Г.А. Ферапонтова, О.В. Мишутиной*. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. С. 36–47.
7. *Кожевников А.О.* Социолингвистические особенности перцепции концепта «свобода» в американской и британской лингвокультурах // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*. 2022. Т. 16, № 2. С. 33–38.
8. *Леонова А.С.* Национально-культурная специфика лингвистического концепта «будни» // *Вестник башкирского университета*. 2021. № 2. С. 455–459.

9. Лось А.Л. Проблема использования экспериментальных методик в когнитивной лингвистике // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16, № 2. С. 590–596. DOI 10.30853/phil20230073

10. Смирнова Е.В. Концепты правда и истина в языковом сознании носителей современного русского языка (по данным свободного ненаправленного ассоциативного эксперимента) // Научный диалог. 2016. № 1 (49). С. 94–105.

Информация об авторе

А.О. Кожевников – старший преподаватель кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, andrei.k0@aol.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9088-4468>

Information about the author

A.O. Kozhevnikov – Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, andrei.k0@aol.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9088-4468>

Статья поступила в редакцию 05.10.2023; одобрена после рецензирования 15.10.2023; принята к публикации 27.10.2023.

The article was submitted 05.10.2023; approved after reviewing 15.10.2023; accepted for publication 27.10.2023.

Научная статья

УДК 811.111

Лингвистическая теория и вычислительная лингвистика*Аёдижи Акинола Оладеле*¹¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Лингвистическая теория и компьютерная лингвистика – это две области, которые тесно переплетены, поскольку обе стремятся понять и смоделировать сложности человеческого языка. В этой статье мы исследуем взаимосвязь между лингвистической теорией и компьютерной лингвистикой и то, как они могут информировать друг друга для улучшения нашего понимания языка. Объединение лингвистической теории и компьютерной лингвистики ведет к еще большему развитию искусственного интеллекта. Обе системы привели к расшифровке, анализу и генерированию человеческого языка. Это было доказано созданием функциональных и поддерживаемых программных приложений, несколькими примерами которых являются видеорегистраторы или виртуальные помощники, службы языкового перевода и Chabots.

Ключевые слова: лингвистическая функция, язык, компьютерная лингвистика, лингвистический подход, языковая функция, искусственный интеллект, информационные технологии, лингвистическая теория, социальные и лингвистические науки

Для цитирования: Оладеле А.А. Лингвистическая теория и вычислительная лингвистика // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 75–81.

Original article

Linguistic Theory and Computational Linguistics*Ayodeji A. Oladele*¹¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Linguistic theory and computational linguistics are two fields that are closely intertwined, as they both seek to understand and model the complexities of human language. In this article, we will explore the relationship between linguistic theory and computational linguistics, and how they can inform each other to advance our understanding of language. The union of linguistic theory and computational linguistics is leading a greater development in terms of artificial intelligence. Both systems have led to decoding, analyzing and generating human language. This has been proven by the production of functional and enabled software applications of which a few examples are VRs or virtual assistants, language translation services, and Chabots.

Keywords: linguistics function, language, computational linguistics, linguistic approach, language function, AI, Information Technology, linguistic theory, social and linguistic sciences

For citation: Oladele A.A. Linguistic Theory and Computational Linguistics. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 75–81. (In Russ.)

Introduction and Background of the study. The objective of linguistic theory is to understand both the structure and function of a language, on the other hand, computational linguistics aims to develop models and algorithms that analyze and

process languages by the use of computers.

Similarly, both are related by the studies of pragmatics, syntax and semantics. However, the approach to these elements is based on different perspectives. It can be stated that linguistic theory enables

the major framework for comprehending functions of language, including the principles that govern language and rule its use. It examines the cognitive processes entailed in not only the production of language but also its comprehension, as well as all factors such as cultural and social that influence language evolution.

Contrarily, computational linguistics makes use of computational and mathematical means to process and analyze data from natural language. This science device software program solves information retrieval, machine translation, and speech recognition by using systems based on linguistic theories. Both linguistic theory and computational linguistics are bound by mutual benefits. This is because Linguistic theory offers a theoretical basis for the computational models of language, while computational linguistics provides the computational tools and empirical data needed to test and redefine linguistic theories.

Essential Requirements for Computational Linguistics. In the process of applying computational linguistics to linguistic theory, varying objectives are always a challenge. Computational linguists focus on creating a system that can modify speech instances and subsequently written or spoken communication to achieve predefined outcomes. In contrast, linguistic theories focus on a language's overall structure, considering individual performance as a result of the interplay between linguistic competence and numerous undetermined factors. Consequently, computational linguists must devise pragmatic solutions to address their specific challenges. Let's explore the theoretical framework suitable for computational linguists. Differentiating formal theories, reliant on formal properties, from functional theories, emphasizing meaning conveyance, offers valuable insights. Functional theories,

providing direct access to meaning, align closely with computational linguistics' objectives.

However, most lack the precision required for computer environments. T. Winograd attempted to employ one such theory, requiring substantial reformulation of systemic grammar [9]. Consequently, computational linguistics predominantly relies on formal language theories, beginning with distributional linguistics. However, a sound formal theory should not only enable discourse manipulation but also possess interesting functional attributes, like semantic invariance or logically oriented semantic relations. Various theories exist, notably generative semantics and Lamb's stratificational grammar, proposed for computational language work by R. Binnick and S. Lamb respectively [8]. Despite their significant differences, both theories share common features. Primarily, they function as language theories, aiming to explain the well-formedness and systematic relationships within sentences of a language. As a consequence, they establish systematic, deterministic relations between expression and content. In generative semantics, this relationship flows from content to expression, often resulting in ambiguous interpretations due to the 'undoing' of transformations.

Conversely, stratificational grammar lacks orientation, presenting the understanding of a sentence as the activation of a static network from the expression side, forming a complex of activated lines representing the sentence's meaning at the content end. Notably, both heavily rely on well-formedness, assuming any imperfect speech act to be halted during encoding or decoding, which might be a norm in interactions limited to well-formed speech expressions but unnatural in human communication where well-formedness is not imperative.

Therefore, while generative semantics or stratificational grammar might be artificial simplifications of human language for computational purposes, it's acknowledged that a single sentence can have varied meanings in different contexts, making it unrealistic to seek a purely linguistic mapping between content and expression.

Adopting a mediate theory of language leads to a significant implication: it eliminates the possibility of deriving expression's well-formedness from content, and vice versa. Each aspect requires individual specifications. Consequently, this necessitates the development of a separate metalanguage for content, a task initiated, albeit with limited scope, by symbolic logic. This shift also alters the perspective on syntax. In most formal syntax theories, significant focus is placed on selectional restrictions, which essentially mirror semantic well-formedness requirements and are typically addressed within the semantic description. As a result, syntactic description can now be streamlined to the delineation of order structures and strict subcategorization. This enables the disregard of certain syntactic notions, such as transformation, that predominantly characterize selectional invariance.

Exploring a viable device for simplified syntactic description prompts an exploration through the realm of morphology. M. Halle's paper offers insights into the treatment of morphology within generative grammar. Binnick's review within this framework highlights a crucial aspect of Halle's proposition: the differentiation between irregularities in expression and content, a distinction that a mediate theory accomplishes more effectively than a direct one [6]. Conversely, certain regularities in morphology establish a systematic correspondence between expression and content. For instance, in English, the nominalization of a verb is consistently

possible; if a 'strong nominalisation' such as 'the arrival of the prime minister' is unavailable, a 'gerund' like 'the second coming' can be utilized. Notably, these regular formations tend to be less acceptable when a lexical possibility exists, hence classified as 'otherwise' solutions. This suggests an extensive utilization of disjunctive ordering in lexicon description, a characteristic inherent in the structure of stratificational theory.

The dictionary plays a critical role, whether in listing irregularities in morphology, accounting for the linkage between expression and content aspects of morphemes, or potentially fulfilling both functions. This repository manifests as a compilation of arbitrary associations between certain content structures and expression structures, a concept traceable back to Saussure. Drawing from the practices of generative grammarians, one might argue that since the dictionary is indispensable, leveraging it for syntax becomes a plausible approach. This perspective echoes Saussure's notion that syntax cannot wholly be part of language, asserting that solely 'stereotyped expressions' form a linguistic toolkit akin to recurrent syntagmatic patterns of morpheme classes, leaving the rest to the speaker's discretion.

This viewpoint carries two intriguing implications. Firstly, from a computational perspective, any device necessary for handling the dictionary could serve the purpose of managing syntagms. Secondly, from a theoretical standpoint, a theory addressing syntactic ill-formedness could naturally be formulated, drawing an analogy with morphology. To illustrate, in Halle's paper, 'arrivation' is considered well-formed despite not occurring, owing to the specific attributes of '-ation' and 'arrive'. Morphological well-formedness can be articulated in terms of contiguity relationships. Following this model, it

becomes plausible to express syntactic conditions in similar terms of contiguity relationships. An objection frequently raised against merging morphology and syntax revolves around the notion that the level of recursiveness found in syntactic structures lacks resemblance to that in morphology [3].

Harris, in his foundational presentation of the string structure of English, proposed a solution based on the observation that only a few types of syntagms in English syntax exhibit recursion – denoted by Harris. By employing a finite state diagram, English order structures can be depicted, wherein specific transitions are associated with one of these three symbols, triggering a recursive invocation of the corresponding syntagm's description.

A similar scheme may not appear entirely novel to stratificationists, who may argue that their theory distinguishes between regularities and idiosyncrasies in description and use. They may also contend that what is to a dictionary is simply the set of static relationships represented in a stratificational network. However, there are two key differences to consider. Firstly, it was argued that for a computational device to adequately model linguistic performance, it must be able to handle noise, such as unrecognizable characters in printed form or morphemes of unknown classification. Therefore, message recognition cannot depend on the “activation” of a stratificational network, which would be hindered in both cases.

Work is in progress on combining the capabilities of vigilant memory with the efficiency of conventional dictionary lookup procedures. Importantly, the output of a vigilant memory is a decision on the identity of a form given a possibly faulty input. This output can then be input to another vigilant memory, which will recognize other forms based on the previous ones (e.g. words or syntagms in terms

of morphemes) [7]. The proposal here is different from stratificational grammar in an important way. Stratification grammar is a direct, structural theory that does not offer a way to represent an isolated construct of expression or content independently of the general network of relationships describing the overall structure of the language. In contrast, we propose two sets of well-formedness characterizations, one for expression and one for content. The link between the two is seen as a collection of procedures called recognizable forms of expression, which build forms of content according to the well-formed schemas of content. In other words, units of expression (morphemes, syntagms, sentences, etc.) do not have, carry, or correspond to a particular meaning, but induce certain computations whose result is some meaning structure. This view, which Winograd also seems to hold, is at the center of Integrative Semantics [5]

Integrative Semantics. There are several kinds of semantic processes. The simplest kind is the object of logical proof theory, which involves manipulating semantic forms to obtain other systematically related forms. However, our cognitive activity involves more than just manipulating abstract forms. There are two other kinds of semantic processes, also present in Winograd's system. The interpretation procedure consists of combining abstract forms, making them correspond with a portion of some general concept, while the evaluation process concludes about the appropriate response in a specific case. It's vital to notice that these processes are not only about speech activity, they are always involved in our conscious lives. Speech can be considered as an ideal method of influencing cognitive activity, however, it sometimes may not be a success, as in a case of a hearer failing to understand or misunderstand.

Considering human language, an expression can be constrained through conditions well-formed by the limit of possible use and arrangement of morphemes. Based on this, an expression is formed into groups such as phrases and sentences, and may not equate to complete structures of content [4]. Whenever a new type of content is to be passed to a hearer, it is usually in a piecemeal way through different successive sentences. The method of constructing a separate structure of content, named integration, is to be directed by specific integration functions. Similarly, direct interpretation has devices such as deictic, they make descriptions definite, mostly with non-linguistic information. Evaluation functions as exist to point the evaluation of an ideal response. These functors do not have an independent meaning of the exact use of conditions and must be explained in the terms of the computational procedures called for in a hearer. The debate for simplicity shows that we treat lexical items by the same procedure.

Modelling Based on The Hearer's Performance. According to this model, the focus is to a listener, and the speaker's need to take into consideration different factors during communication, an example is the listener's status, knowledge, and some other variables. Although computational linguistics tasks mostly involve the simplification of assumptions, human complexity in interactions is not constantly present. However, the formalization of speech understanding is simpler than the production of coherent discourses from the perspective of linguistic theory [1].

A hearer can be said to be a cognitive system that enables manipulation of semantic forms, such as objects, relations, descriptions and also modalities including moods and quantifiers. Manipulating these forms results to semantic forms and judgments of implication, consistency, and contradiction.

It is possible that the cognitive procedures used for building semantic forms in non-linguistic situations are the same as those used for lexical items and integrative functors. This aligns with Whorf's hypothesis. Lexical items and integration functors are seen as subroutine names that trigger building procedures, while integration factors call forth procedures for interrelating parts of semantic forms.

A listener can connect semantic forms to an interpretation universe, which is traditionally referred to as attention. This means that interpretation functions guide the listener's attention and can involve procedures to determine the best referent for a given description. Some interpretation functions also guide the selection of an appropriate reference universe. Similarly, performatives and other devices prompt procedures for evaluation in preparation for an appropriate response [10].

The various procedures prompted by elements of expression in discourse are often not enough on their own to produce all the mentioned results. Part of the speaker's communicative ability lies in omitting much of the necessary information to build, interpret, and evaluate semantic forms, and only selecting what is absolutely essential to guide the listener in the right direction. This is why the term "nudging" was used in the remaining information that the speaker leaves out must be provided by the listener, either through independent manipulation of their semantic forms or by drawing on their store of previous information, known as their "knowledge of the world." [2] If syntax is indeed reducible, in its "order structure" aspect, to a set of patterns recognizable by a device like a Vigilant Memory, then we have an explanation of why syntactic well-formedness is not more destructive. From the listener's perspective, the only thing that matters is being able to recognize a pattern present in

their syntactic dictionary, which will then prompt a building or integrating procedure. Incorrect syntax only becomes destructive when the error-correcting capabilities of the vigilant memory are overwhelmed. However, it is a constant possibility even with the occurrence of recognition, to detect syntactic informedness by the workings of a memory.

Conclusion. The combination of linguistic theory and computational linguistics is important for advancement of understanding human language. The integration of insights in these fields, has helped researchers to develop more accurate and better language models that are being applied for real-world problems. As technology keeps advancing, the union of linguistic theory and computational linguistics will be pivotal in developing advanced computer programs for both

natural language processing and general understanding. Also, the joint efforts of linguistic theory and computational linguistics will continue to add to the advancements of tools for text summarization, grammar correction, and translation. These programs have different uses such as sale and marketing, data analysis, and customer service. This is because there is a need for understanding and processing human language in these fields. Lastly, linguistic theory and computational linguistics are mainstream and major factors for the understanding of human languages and the development of technology in the spare of linguistics. The continuous evolution of these fields in the right direction will be important for solving future challenges and create new opportunities in both study and application use of language.

Список источников

1. *Alishahi A., Stevenson S.* A computational usage-based model for learning general properties of semantic roles // Proceedings of the 2nd European Cognitive Science Conference. 1st Edition 2007. P. 425–430.
2. *Boersma P., Hayes B.* Empirical tests of the gradual learning algorithm // Linguistic Inquiry. 2001. Vol. 32, Issue 1, P. 45–86.
3. *Crabbé B.* Grammatical development with XMG // Logical Aspects of Computational Linguistics. 2005. № 3492. P. 84–100.
4. *Daumé III. H., Campbell L.* A Bayesian model for discovering typological implications // Conference of the Association for Computational Linguistics (ACL). 2007. Vol. 1. P. 65–72.
5. *Payet J.P.* Prérequis pour une théorie semantique // Cahier de linguistique. 1973. № 2. P. 14–19.
6. *Payet J.P.* Computational linguistics and linguistic theory // Proceedings of the 5th conference on Computational linguistics. 1973. Vol. 2. P. 357–366.
7. *Douglas R., Jurafsky D.* How verb subcategorization frequencies are affected by corpus choice. // Proceedings of the 17th International Conference on Computational Linguistics. 1998. Vol. 2. P. 1122–1128.
8. *Lamb S.* Readings in Stratificational Linguistics / Edited by Adam Makkai and David G. Lockwood. University of Alabama Press 1973. 320 p.
9. *Winograd T.* Understanding Natural Language; Edition 6, illustrated, reprint; Publisher Academic Press, 1972. 191 p.
10. *Woods W.A.* Transition networks for natural language analysis // Communications of the ACM. 1970. № XIII. P. 591–606.

Информация об авторе

А.А. Оладеле – ассистент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, joyfullayo@gmail.com

Information about the author

A.A. Oladele – Assistant of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, joyfullayo@gmail.com

Статья поступила в редакцию 05.10.2023; одобрена после рецензирования 15.10.2023; принята к публикации 27.10.2023.

The article was submitted 05.10.2023; approved after reviewing 15.10.2023; accepted for publication 27.10.2023.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1
Topical issues of philology and methods of foreign language teaching. 2024. Vol. 18, no. 1

Научная статья
УДК 37.012.3

Люди и необходимость их изменения как важнейший фундамент общей модернизации и повышения качества системы образования

*Марица Травар*¹

¹Университет Восточного Сараево, Биелина, Босния и Герцеговина

Аннотация. Миссия школы как общественного учреждения всегда была направлена на «подготовку детей и молодежи к будущей жизни», а также развитие их личности для «здорового общества». Образовательные учреждения в нашей стране, их миссия и возможности все больше подвергаются критике, что свидетельствует о реальном кризисе теории и практики образовательной системы в целом. Учитывая ослабление доверия к школьной системе, оправданно задаться вопросом, не настало ли время для существенных изменений, общей педагогической реформы и модернизации системы образования с целью обеспечения ее эффективности и качества в соответствии с реальными возможностями. Работа посвящена исследованию сущности современного кризиса системы образования и критическому обсуждению стандартов качества и видения школы будущего, которое во многом зависит от структуры компетенций учителей для работы в школе.

Ключевые слова: система образования, школа, научные дисциплины, традиционное педагогическое наследие в школе, школьный кризис, компетенции учителей школы будущего

Для цитирования: Травар М. Люди и необходимость их изменения как важнейший фундамент общей модернизации и повышения качества системы образования // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 82–88.

Original article

People and the necessity of their change as the most important foundation of the general modernization and quality of the education system

*Marica Travar*¹

¹University of East Sarajevo, Bijeljina, Bosnia and Herzegovina

Abstract. The mission of the school as a social institution has always been aimed at “training children and young people for future life”, as well as at developing their personality for a “healthy society”. Educational institutions in our country are increasingly under suspicion and their mission and possibilities are challenged, which indicates a real crisis in the theory and practice of the educational system as a whole. Considering the weakening of trust in the school system, it is justified to ask the question whether it is time for significant changes, general pedagogical reform and modernization of the educational system in the direction of ensuring its efficiency and quality in accordance with real possibilities. This work is dedicated to researching the nature of the current crisis of the educational system and a critical discussion of quality standards and the vision of the school of the future, which largely depends on the structure of teacher competencies for work in it.

© Травар М., 2024

Keywords: Education system, School, Scientific disciplines, Traditional pedagogical heritage in school, School crisis, Teacher competencies for the school of the future

For citation: Travar M. People and the necessity of their change as the most important foundation of the general modernization and quality of the education system. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 82–88. (In Russ.)

Введение. На протяжении всей истории своего существования школа как общественное учреждение была ориентирована на подготовку детей и молодежи к будущей жизни, на развитие их личности для здорового общества, соответствовала потребностям общества и шла в ногу с его развитием. В настоящее время некоторые вопросы функционирования школы свидетельствуют о том, что значимость этого учреждения, его миссия и возможности все больше подвергаются сомнению, а также ослабевает убежденность в том, что школа и образовательная система в целом могут способствовать потребностям современного общества. Поэтому возникает оправданный вопрос: настало ли время для существенных изменений общей педагогической реформы и модернизации системы образования с целью обеспечения ее эффективности и качества в соответствии с реальными возможностями и каковы факторы, от которых в большей мере зависит успешность вышеуказанных шагов?

О кризисе современной школы в микро- и макроплане. Республика Сербская как составная часть Боснии и Герцеговины имеет единую систему образования, состоящую из дошкольных учреждений, начальных и средних школ, а также высших учебных заведений. Первый формальный и обязательный уровень образования состоит из школьной системы, которая, как предупреждали ученые много лет назад, находится в определенном кризисе [8–10]. Анализируя причины кризиса школьной системы в указанном микроплане, авторы задаются вопросом: является ли одной из них все еще существующее

педагогическое наследие, включающее элементарную грамотность, хотя нужды и требования современности гораздо более сложны и разнообразны и направлены на формирование личности ребенка в условиях быстро меняющегося мира вокруг него, в том числе самого ребенка? Они также рассматривают вопрос: лежит ли корень проблемы в принятии западной концепции «эдукологии» вместо педагогики и проводима ли идея о том, что «эдукацией», то есть простым приобретением знаний, можно заменить понятие «воспитание и образование»? [10].

Чрезмерное навязывание образовательного аспекта над воспитательным и постоянное расширение круга знаний, которые необходимо получить в современной школе, может ввести общественность в заблуждение о том, что целью образования в школе не является развитие и формирование личности, подготовка к жизни и создание хороших людей для «здорового общества». Отечественные ученые предупреждают о том, что, несмотря на множество научных конференций и теоретических работ, посвященных модернизации школы, наблюдаются неоспоримое ослабление институциональной структуры школы, недооценка значения консультативно-развивающих функций системы, некомпетентность носителей важных должностей, «политическая власть», которая стала вплетенной в жизненные функции системы и которая вместо демократизации и децентрализации привела к централизации школы и самой образовательной системы [9].

Школьная система, вне всякого сомнения, должна быть «управляемой

системой», но только в том смысле, что она обладает собственной автономией, что механизмы управления находятся внутри самой системы, а ни в коем случае вне ее, что предполагает создание четкой стратегии и ее долгосрочного развития, принятие на себя ответственности за последствия и результаты собственной работы. Начиная со школьной системы, те же закономерности применимы к системе образования в целом в данном микропространстве. Одной из причин кризиса школы и всей образовательной системы микропространства являются и мировые тенденции в образовании. Ученые отмечают, что мировые тенденции одновременно привели к расширению обмена информацией между различными культурами, но в то же время к ослаблению национальных культурных идентичностей. Это отразилось и на сфере образования, которое должно одновременно сохранять национальную культуру и готовить людей к жизни в мультикультурном мире [1]. Некоторые авторы считают, что суть глобального образовательного кризиса отражается в ориентированности образовательных систем на прошлое и недостаточной ориентации на будущее, а также в определенных противоречиях внутри самой системы. В преодолении кризиса ученые предлагают следующие шаги: научить участников педагогического процесса тому, как учиться, потом понять, что обучение – целостный пожизненный процесс, далее превращение школы в среду, одновременно формирующую человека духовно и нравственно, сохранение национального языка в процессе приобретения знаний и самовыражения личности [7].

Критический обзор реформ системы образования. По мнению некоторых ученых, неудачи реформ системы образования в прошлом можно объяснить отчасти неготовностью учителей к изменениям [11], потом непонимани-

ем собственной роли в реформах, неприятием реформ как личной обязанности [5]. Учителей в школе будущего следует не только знакомить со смыслом и сущностью реформ, но и практически обучать работать по-другому и в новых условиях, что напрямую влияет на образование и профессиональное развитие учителей [5]. Направление реформ системы образования на разработку стратегических документов, программ обучения и т. п., а при этом мало внимания уделялось профессиональной подготовке учителей и развитию школьной культуры, что также не привело к ожидаемому успеху. Подобные реформы часто мешали учителям в работе и не помогали им улучшить существующие обстоятельства. Именно поэтому изменения в системе образования следует понимать как долгосрочный процесс улучшения существующей ситуации не только в отдельных сегментах, но и в целом, для чего необходимо присутствие самих учителей в процессе принятия и реализации реформ [11]. Выборочное обследование, проведенное среди учителей Республики Сербской по реформе первой триады в начальной школе, показало, что разные категории учителей испытывают одни и те же сомнения, что они недостаточно понимают важность предлагаемых изменений в системе образования и их работе и недостаточно информированы о новых методах работы. Авторы исследования приходят к выводу, что необходимо принять иной подход к подготовке преподавателей в университетах и обеспечить дополнительную подготовку уже трудоустроенных кадров [16].

Учителя как точки опоры модернизации и улучшения качества системы образования. Многие авторы указывают на тот факт, что учителя являются ключевым фактором в изменении и реформировании школ и системы образования [3; 5; 14]. По мнению

некоторых из них, нет ничего важнее для школы будущего, чем хорошие учителя, которые в сложных социальных, политических, экономических, научно-технических условиях занимаются воспитанием молодого поколения, но их миссия заключается не только в этом, «но и в том, чтобы активно заниматься сущностью общества, культурой и созданием духовных творений, созданием влиятельных личностей, которыми могла бы гордиться любая общественная среда» [9, с. 307]. Анализ наиболее успешных школьных систем показал, что существует три фактора, от которых зависит качество самой системы: подбор качественных учителей, их подготовка к управлению качественным учебным процессом и обеспечение качественного обучения для всех учащихся [11].

Поэтому модернизацию всей системы образования фактически следует начинать с модернизации подготовки учителей к будущей профессиональной роли. Функции учителей в школе будущего, несомненно, сложны, и по этой причине в процессе обучения будущей профессии они должны развивать следующие качества и компетенции: профессиональную мобильность, способность непрерывно и самостоятельно учиться, осваивать новые области и способы работы, коммуникативные навыки и т. д. Кроме того, программы повышения квалификации должны быть инновационными и включать деятельность, направленную на обновление учебных программ; деятельность, направленную на улучшение организации и функционирования учебного процесса; деятельность, направленную на использование инноваций и новых технологий в образовательном процессе; деятельность, направленную на налаживание сетей и академическую мобильность [6]. Принципами и шагами, рекомендуемыми некоторыми авторами в модер-

низации педагогического образования учителей, являются значительное повышение социального и материального положения учителей, педагогизация образования учителей, педагогизация профессионального образования, создание региональных систем педагогического образования, государственный заказ на подготовку учителей, интеграция научной, предметной и педагогической подготовки учителей, индивидуализация подготовки учителей, продвижение и предложение образовательных услуг на рынке [4].

Компетенции учителей для школы будущего. Школа, с тех пор как она существует как организованное общественное учреждение, имела задачу соответствовать потребностям своего времени. Имеется в виду, что достичь этого сегодня труднее всего, нужно научить учащихся понимать изменения, вызванные ускоренным развитием, вместо неустойчивого стремления предоставить им все необходимые знания для ожидающего их мира. Именно поэтому компетенциями, которыми должен обладать учитель школы будущего и которые приобретаются в ходе первоначального обучения будущей профессии, являются компетентность (знание профессии и постоянное усавершенствование), понимание психофизических особенностей учащихся (умение дифференцировать и индивидуализировать учебный процесс), социальные навыки (формирование качественного взаимодействия с учениками), организаторские способности (организация учебного процесса), доверие к ученику (предоставление поддержки, эмпатические способности и т. д.), «ремесленные» навыки (знание и применение учебных пособий и новых информационных технологий) [12]. Д. Юричич [13] различает педагогическую и дидактическую компетентность учителей и считает, что, обладая обоими аспектами компетентности, они

готовы ответить на индивидуальные потребности учащихся, что также обеспечивает школе большие возможности для внедрения инноваций.

Некоторые авторы пошли еще дальше и помимо уже упомянутых компетенций путем анализа последних исследований и научных знаний выделили три главные группы профессиональных компетенций учителей: 1) компетентность учителей как исполнителей общественного устройства; 2) компетенции учителей как исследователей; 3) компетенции, сформированные на основе собственного опыта [2]. На основании многоаспектности понятия компетентности учителей и нескольких различных классификаций, предложенных авторами, можно сделать вывод, что модернизация школы и качество образовательной системы во многом зависят от структуры компетентности учителей. В школе будущего, без сомнения, от учителей ожидают не только сложную компетенционную структуру, но и большое трудолюбие, целеустремленность и высокую степень мотивации к работе. Однако этого невозможно достичь без создания школьной культуры, в которой учителя и ученики имеют автономию в учебном процессе [15].

Заключение. Моральный долг и обязанность ученых, несмотря на формальное влияние на органы управления образованием и объективные возможности осуществления изменений в образовательной системе страны, – критически и беспристрастно указать на возможные направления его изменения и совершенствования. На основании теоретических исследований актуальной литературы последнего времени по данной теме можно сделать следующие выводы.

Модернизация системы образования должна начинаться с отбора качественных личностей на педагогическую профессию, их обучения и подготовки к будущей профессии и продолжаться путем непрерывной профессиональной подготовки к новым вызовам, предъявляемым современным миром.

Университеты могли бы и должны взять на себя роль центров непрерывного профессионального развития преподавателей, прислушивающихся к их потребностям и проблемам в образовательной практике, на основе которых они будут создавать, реализовывать и оценивать программы повышения квалификации.

Некритическое принятие изменений, перенимание чужих и на практике успешных моделей реформ, отказ от педагогической традиции как устаревшей и неустойчивой в новом контексте вместо сохранения ее преимуществ и устранения ее недостатков могут быть столь же опасны для видения системы образования в будущем как устойчивость к изменениям и укоренившееся педагогическое наследие.

Без активного участия учителей на всех этапах реформы не может быть существенных и устойчивых изменений в системе образования.

Наконец, нельзя пренебрегать важностью личной и профессиональной автономии учителей, восстановлением достоинства этой профессии как одной из самых важных в обществе, поскольку существенные и прогрессивные изменения в системе образования инициируются удовлетворенными и реализованными людьми, а не улучшением условий рабочей среды, оборудования или учебных планов и программ.

Список источников

1. *Верещагина А.В., Нечипуренко В.Н., Самыгин С.И.* Ценностный кризис современного образования в исторической проекции и динамике модернизации его парадиг-

мальных оснований в условиях вызовов информационной эпохи // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. № 2. С. 74–91.

2. *Васильева Е.В.* Развитие профессиональных качеств педагога как условие повышения качества образования [Электронный ресурс] // Творческое наследие А.С. Понского и современность. 2016. № 9. С. 126–131. URL: https://smolgu.ru/files/doc/uprav/1X_2016.pdf#page=126 (дата обращения: 25.09.2023).

3. *Вуковић Л.Б.*, Професионални развој наставника као детерминанта унапређења рада школе // Методички видици. 2015. № 6. С. 193–210.

4. *Данилюк А.Я.* Принципы модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2010. № 3. С. 13–21. URL: http://rmedu.ru/res/2010_3_2.pdf (дата обращения: 09.10.2023).

5. *Поткоњак Н.* Увод у дискусију о школи и њеној будућности // Годишњак САО. 2009. С. 28–45.

6. *Прохорова М.П., Шкунова, А.А.* Особенности инновационной деятельности педагога в условиях модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 106–109. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9398> (дата обращения: 25.09.2023).

7. *Турбовской Я.С.* Кризис образования: поиск системного решения [Электронный ресурс] // Профессиональное образование в современном мире. 2016. № 1. С. 171–180. URL: <https://www.sibran.ru/upload/iblock/bfc/bfcfaf0ebc7edcd43bbbe2b302a22877c.pdf> (дата обращения: 25.09.2023).

8. *Спасојевић П.* Какве су шансе основних школа за бољу будућност? // Настава научни, стручни и информативни часопис. 2017–2018. С. 4–17.

9. *Спасојевић П., Цејетковић М., Спасојевић В.* Савремена основна школа између друштвених очекивања и реалности кризе теорије и праксе васпитања и образовања // Нова школа, часопис за теорију и праксу савремене школе и предшколства. 2013. № 11. С. 210–230.

10. *Спасојевић П., Самарџић М., Травар М.* Може ли опстати школа у блиској будућности без добрих учитеља и одговорних родитеља? // Годишњак Српске академије образовања. 2016. Вол. 12. С. 305–316.

11. *Bognar B.* Kako do suštinskih promjena u obrazovnom sustavu? // Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije. 2016. S. 324–334.

12. *Ješić D.* Sticanje kompetencija za nove uloge nastavnika u savremenoj školi i školi budućnosti // Svarog Časopis za prirodne i društvene nauke. 2010. S. 195–200.

13. *Jurčić M.* Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije [Электронный ресурс] // Pedagogijska istraživanja. 2014. Vol. 11 (1). P. 77–91. URL: <https://hrcak.srce.hr/139572> (дата обращения: 20.10.2023).

14. *Kundačina M., Stamatović J.* Nastavničke kompetencije za obezbeđivanje kvaliteta rada škole // Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu. 2018. № 11. S. 181–185.

15. *Tadić A., Bodroški Spariosu B.* Vaspitanje kao odgovor na izazove savremenog doba // Zbornik radova Vaspitanje danas. 2017. S. 19–25.

16. *Travar M., Miljenović S.* Reform of the first triad in primary schools of the Republic of Srpska from the teacher's perspective [Электронный ресурс] // Book of Proceedings The State, Problems, and Needs of the Modern Education. 2022. P. 91–95. URL: https://www.ipisr.org.rs/images/pdf/Book_of_Proceedings-Institute_for_Educational_Research-2022.pdf (дата обращения: 14.10.2023)

Информация об авторе

М. Травар – доктор педагогических наук, ассоциированный профессор, профессор Педагогического факультета, Университет Восточного Сараево, Биелина, Босния и Герцеговина, marica.travar@pfb.ues.rs.ba

Information about the author

M. Travar – PhD, Associate Professor, Professor of the Faculty of Education, University of East Sarajevo, Bijeljina, Bosnia and Herzegovina, marica.travar@pfb.ues.rs.ba

Статья поступила в редакцию 23.10.2023; одобрена после рецензирования 20.11.2023; принята к публикации 22.11.2023.

The article was submitted 23.10.2023; approved after reviewing 20.11.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Методическая статья

УДК 378.4

Основные трудности формирования способности публичного выступления у обучающихся деловому иностранному языку в неязыковом вузе

Ирина Александровна Бобыкина¹, Богдан Сергеевич Пилипенко¹

¹Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

Аннотация. Актуальность проблемы исследования обусловлена потребностью модернизации иноязычной подготовки в системе высшего образования. Профессиональная направленность обучения иностранному языку в вузе обращает внимание на формирование у обучающихся не только универсальной иноязычной коммуникативной компетенции в целом, но и способности публичного выступления в ситуациях профессионального взаимодействия, в частности. В статье рассмотрены трудности, которые возникают при формировании способности публичного выступления у обучающихся иностранному языку в неязыковом вузе. Разработан комплекс упражнений разного типа по устранению трудностей публичного выступления.

Ключевые слова: публичное выступление, универсальная коммуникативная компетенция, устная коммуникация, неязыковой вуз

Для цитирования: Бобыкина И.А., Пилипенко Б.С. Основные трудности формирования способности публичного выступления у обучающихся деловому иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 89–94.

Methodical article

The main difficulties in developing the ability of public speaking among business foreign language students at a non-linguistic university

Irina A. Bobykina¹, Bogdan S. Pilipenko¹

¹Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Abstract. The relevance of the study is due to the need to modernize foreign language training in the system of higher education. Accentuating the learning foreign language professional bias pays attention to the formation of not only universal communicative competence, but also the abilities to speak in public in professional interaction. The article discusses the main difficulties that arise when developing the ability of public speaking among students of a foreign business language at a non-linguistic university. A set of exercises was developed aimed at eliminating difficulties associated with the formation of the ability to speak in public, which includes various exercises and various types situational tasks.

Keywords: public speaking, universal communicative competence, oral communication, higher foreign language education

For citation: Bobykina I.A., Pilipenko B.S. The main difficulties in developing the ability of public speaking among business foreign language students at a non-linguistic university. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 89–94. (In Russ.)

Обучение публичному выступлению на изучаемом языке в вузе – одна из задач развития универсальной коммуникативной компетенции (далее – УК) обучающихся неязыкового вуза. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее – ФГОС ВО) по программе специалитета 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения выпускник должен иметь сформированную УК-4: способен осуществлять устную и письменную коммуникацию на иностранном языке в профессиональной сфере [11]. В этой связи по окончании изучения дисциплины «Иностранный язык» (далее – ИЯ) по неязыковым образовательным программам специалитета обучающийся должен среди прочего овладеть способностью выступать публично, что является одним из показателей его конкурентоспособности на современном рынке труда. Противоречие между требованиями ФГОС ВО и существующей ситуацией на практике иноязычного образования обучающихся неязыковых специальностей в вузе обуславливает актуальность поставленной проблемы.

Целью настоящей статьи является обоснование комплекса упражнений, предназначенных для снятия трудностей публичного выступления обучающимися английскому языку по программам неязыкового специалитета.

Объект исследования – процесс развития универсальной коммуникативной компетенции при иноязычной подготовке обучающихся специалитета в неязыковом вузе.

Предмет исследования – развитие способности публичного выступления обучающихся иностранному языку по программам психолого-педагогического специалитета в неязыковом вузе.

Гипотеза исследования – развитие способности публичного выступления обучающихся ИЯ будет более эффек-

тивным, если в учебном процессе использовать специально разработанный комплекс упражнений по устранению трудностей публичного выступления.

В ходе исследования использованы следующие научные *методы*: теоретические методы (анализ, обобщение), эмпирические методы (научно-фиксируемое наблюдение, тестирование).

Исследование трудностей обучающихся английскому языку в вузе проведено на базе Института педагогики и практической психологии Челябинского государственного университета.

Данная статья опирается на результаты исследований в области профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Идеи компетентностного подхода в образовании нашли отражение в работах И.А. Зимней [6], А.В. Хуторского [12] и др. Понятие «публичная речь» и ее особенности освещены в трудах Н.Н. Кохтева [7], Е.А. Земской, Е.Н. Ширяева [5], Я. Блоха, Е.Л. Фрейдиной [1] и др. Как считают исследователи, публичная речь является разновидностью монологического высказывания, которое в свою очередь входит в состав коммуникативной компетенции. Весьма значимыми для нас являются вопросы использования интерактивных методов, современных технологий и средств обучения ИЯ, описанные в трудах А.А. Вербицкого [3], И.А. Бобыкиной [2], Д.К. Ворониной, А.Н. Шамова [4] и др. Поскольку иноязычная подготовка в вузе должна иметь преимущественно профессионально ориентированную направленность, согласно ФГОС ВО [11], целесообразно в исследовании применение технологии предметно-языкового интегрированного обучения (далее – CLIL Content and language integrated learning). Существует много исследований данной технологии (М.В. Назарова [8], D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh [14], E. Barrios, M. Lara [13] и др.). Все авторы едины

во мнении о том, что она позволяет достаточно эффективно одновременно осваивать, с одной стороны, профессиональное содержание посредством иностранного языка и, с другой стороны, иностранного языка при овладении предметным содержанием [2, с. 120]. На этом основании с учетом анализа профессиональных стандартов будущих специалистов [9; 10]. На этом основании разработанный комплекс упражнений составляют не только традиционные языковые и речевые задания, но и си-

туации иноязычной профессионально ориентированной коммуникации.

Как показывают результаты эмпирического исследования, в частности тестирования и научно-фиксированного наблюдения, обучающиеся иностранному языку имеют опыт публичного выступления (рис.), но при этом испытывают такие трудности как недостаточное развитие умения логически объединять предложения, создавая единое высказывание по определенной проблеме.

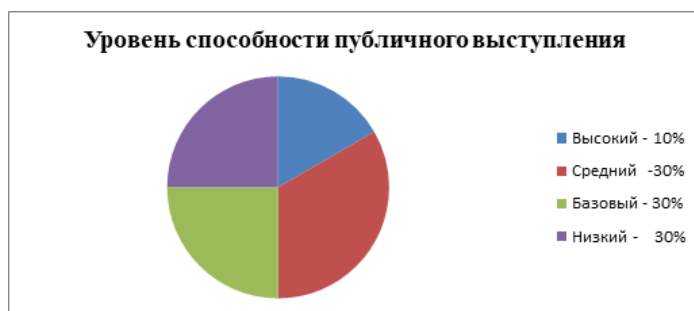


Рис. Трудности публичного выступления обучающихся (начальный срез)

Для решения задачи предупреждения вышеизложенных трудностей разработан комплекс упражнений и ситуационных заданий.

Приведем примеры формулировок упражнений.

1. Choose proper argument to the thesis.

Thesis: Emotional intelligence, a soft skill, is important for understanding others.

Arguments:

1. Emotional intelligence, as studied in psychology, involves the ability to recognize, understand, and manage one's emotions and empathize with the emotions of others.

2. People often seek the guidance of a psychologist when they are experiencing emotional difficulties.

Psychologists provide therapy sessions to help individuals cope with various mental health issues.

2. Finish the sentence with the right variant.

1. The study of psychology helps us understand _.

- why people behave the way they do
- how to become a better communicator
- the different stages of human development
- effective ways to manage stress and anxiety

2. One major branch of psychology deals with _.

- understanding dreams and their interpretation
- studying how the brain functions
- analyzing the influence of culture on behavior
- investigating abnormal behavior and mental disorders

3. Psychologists use various research methods such as __ to gather data and make conclusions.

- conducting surveys and questionnaires
- observing behavior in controlled environments

c) analyzing brain imaging and EEG data
 d) conducting experiments with human participants

4. The concept of “nature versus nurture” in psychology refers to _.

a) the long-standing debate between genetics and the environment on human behavior

b) the impact of culture and society on cognitive development

c) the different parenting styles and their effect on personality traits

d) the role of education and upbringing in determining intelligence

5. The field of positive psychology focuses on _.

a) understanding and promoting happiness and well-being

b) diagnosing and treating mental disorders

c) studying the effects of trauma on individuals

d) analyzing the connection between personality and behavior

3. *Connect simple sentences in complex sentences.*

a) She studied psychology in college.

b) She decided to pursue a career in counseling.

Complex Sentences: _____

a) He conducted an experiment on memory recall.

b) He published the results in a scientific journal.

Complex Sentences: _____

4. *You are at the conference and you must give a talk about therapy.*

Create your main statement:

1. People often seek the guidance of a psychologist when they are experiencing emotional difficulties.

2. Psychologists provide therapy sessions to help individuals cope with various mental health issues.

3. Therapy can be beneficial for improving one's overall well-being and managing stress.

Combined sentence: When people face emotional difficulties, they often seek the guidance of a psychologist who provides therapy sessions to help individuals cope with various mental health issues, and in turn, therapy can be beneficial for improving one's overall well-being and managing stress.

В качестве примеров ситуационных заданий для устной коммуникации приведем следующие.

Situational tasks on speaking communication:

1. You are on business networking meeting. Present yourself and give a talk about the professional qualities that you have using elevator pitch with mind map. You have 5 minutes to prepare and 1–1.30 minutes to talk. Be ready to answer the questions.

2. You are to discuss stereotypes and their influence on our perception. Divide in two teams, there should be one leader from each team. The task of one team is to advocate the positive sides of stereotypes, the task of another is to advocate the negative side of stereotypes. After each team gives arguments to their position, they start to give counterarguments to the opinion of the opposite team. At the end of the discussion, leaders of each team make conclusions and provide balanced view on stereotypes.

Примером задания для итогового контроля сформированности исследуемой способности может быть следующее задание.

You are on the conference dedicated to the problem of the defectology and how psychologists should respond to it. You have a report about your opinion on this topics and need to present it. You have 7 minutes to prepare and 5–6 minutes to talk. Be ready to answer the questions.

Таким образом, своевременное снятие трудностей посредством разработанного комплекса упражнений содействует более эффективному развитию

способности выступать публично у обучающихся ИЯ, что, в свою очередь, способствует успешному развитию универсальной коммуникативной компетенции в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки в вузе. При этом моделирование квазипрофессиональных ситуаций коммуникативного взаимодействия на изучаемом языке на основе технологии предметно-языкового интегрированно-

го обучения ИЯ, в том числе публичных выступлений по проблемам профессиональной тематики, позволяет обучающимся осваивать профессионально значимые знания и разносторонний опыт. Предлагаемый комплекс упражнений имеет практическую значимость и может быть использован в учебном процессе на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе.

Список источников

1. Блох Я., Фрейдина Е.Л. Публичная речь и её просодический строй. М.: Прометей, 2011. 341 с.
2. Бобыкина И.А., Нефедова Л.А. Опыт реализации технологии CLIL в условиях дополнительного профессионального образования педагогов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2020. Т. 14. С. 119–121.
3. Вербицкий А.А., Тенищева В.Ф. Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера: проблемы формирования // Высшее образование сегодня. 2007. № 12. С. 27–31.
4. Воронина Д.К., Шамов А.Н. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2 (39). С. 5–20.
5. Земская Е.А., Ширяев, Е.Н. Устная публичная речь: разговорная или кодифицированная // Вопросы языкознания. 1980. № 2. С. 61–72.
6. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=409330> (дата обращения: 29.09.2023).
7. Кохтев Н.Н. Ораторская речь: стиль и композиция. М., 1992. 175 с.
8. Назарова М.В. Опыт применения методики CLIL в обучении английскому языку // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Вып. 31: сборник научных трудов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 63–68.
9. Профессиональный стандарт Специалист в области воспитания [Электронный ресурс]. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=119778 (дата обращения: 11.10.2023).
10. Профессиональный стандарт Специалист органа опеки и попечительства для несовершеннолетних [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_157177/ (дата обращения: 11.10.2023).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения [Электронный ресурс]. URL: ФГОС 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения (уровень специалитета). URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/440501_C_3_24052021.pdf (дата обращения: 11.10.2023).
12. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник Института образования человека. 2011. № 1. С. 1–13.
13. Barrios E., Lara M. CLIL methodology, materials and resources, and assessment in a monolingual context: an analysis of stakeholders' perceptions in Andalusia // The Language Learning Journal. 2020. Vol. 48, № 1. P. 60–80.
14. Coyle D., Hood Ph., Marsh, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 2010. 173 p.

Информация об авторах

И.А. Бобыкина – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка, Челябинский государственный университет, bobykina-ia@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8422-5228>

Б.С. Пилипенко – магистрант 2 года обучения, Челябинский государственный университет, b.p.s.2408@mail.ru

Information about the authors

I.A. Bobykina – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Business Foreign Language, Chelyabinsk State University, bobykina-ia@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8422-5228>

B.S. Pilipenko – 2d year Postgraduate Student, Chelyabinsk State University, b.p.s.2408@mail.ru

Статья поступила в редакцию 13.11.2023; одобрена после рецензирования 20.11.2023; принята к публикации 22.11.2023.

The article was submitted 13.11.2023; approved after reviewing 20.11.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

Разработка комплекса упражнений для развития лингвокультурной компетенции студентов языковых вузов (с использованием произведения Роджера Желязны «Хроники Амбера»)

*Лариса Николаевна Кретьова*¹, *Анна Викторовна Давыдова*¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье описывается программа исследования, проведенного среди студентов Новосибирского государственного педагогического университета. Научная работа состояла из трех этапов (диагностического, основного и результативно-обобщающего) и ее целью было исследование возможностей развития лингвокультурной компетенции студентов, которые получают образование в области иностранных языков. В статье обоснован выбор произведения Роджера Желязны «Хроники Амбера» в качестве текста для изучения, а также его художественная ценность с точки зрения мифопоэтической составляющей.

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция, мифопоэтика, иностранный язык, художественный текст, Роджер Желязны, Хроники Амбера

Для цитирования: Кретьова Л.Н., Давыдова А.В. Разработка комплекса упражнений для развития лингвокультурной компетенции студентов языковых вузов (с использованием произведения Роджера Желязны «Хроники Амбера») // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 95–101.

Original article

The set of exercises to develop the linguocultural competence of language university students (using The Chronicles of Amber by Roger Zelazny)

*Larisa N. Kretova*¹, *Anna V. Davydova*¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article describes the research program conducted among the students of Novosibirsk State Pedagogical University. The scientific work included three stages (the diagnostic stage, the main stage and the final stage). The chief purpose was to explore the possibilities to develop the linguocultural competence of language university students. The authors give reasons for using The Chronicles of Amber by Roger Zelazny as an object for studying the mythopoetical component of a literary text.

Keywords: linguocultural competence, mythopoetic, foreign language, literary text, Roger Zelazny, The Chronicles of Amber

For citation: Kretova L.N., Davydova A.V. The set of exercises to develop the linguocultural competence of language university students (using The Chronicles of Amber by Roger Zelazny). *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 95–101. (In Russ.)

Занятия по зарубежной литературе являются неотъемлемой частью подготовки студентов, обучающихся по направлению подготовки 45.03.02 «Линг-

вистика». С целью повышения интереса студентов к занятиям нами была рассмотрена возможность использования не только классической, но и современ-

ной литературы, в том числе фантастики, которая часто считается «низким жанром», на примере которого невозможно показать особенности лингвокультурные особенности текста.

Ценность использования именно произведения «Хроники Амбера» Роджера Желязны [10] может быть обоснована тем, что автор применяет большое количество отсылок к мифологии. Мифопоэтическая составляющая этого текста и была использована с целью развития лингвокультурной компетенции студентов.

Работа проводилась с группой студентов 3.115.2.22 1 курса, направление подготовки 45.03.02 Лингвистика, профиль «Перевод и переводоведение (английский и немецкий язык)». Исследование состояло из трех этапов: диагностического, основного и результативно-обобщающего. Диагностический этап проводился в форме входного тестирования, который показал начальный уровень сформированности лингвокультурной компетенции у студентов.

В диагностическое тестирование были включены вопросы, направленные на проверку основных составляющих лингвокультурной компетенции:

Знать: типы произведений; специфику легенды, мифа, сказки и эпоса; мифологические топонимы и антропонимы из кельтской и скандинавской культуры, поскольку они присутствуют в произведении Р. Желязны.

Уметь: находить в тексте вышеперечисленные элементы и понимать их семантику в рамках основной идеи литературного произведения.

Владеть: приемами анализа текста и компенсаторными стратегиями.

Основной этап заключался в разработке и проведении комплекса упражнений, направленных на развитие указанных знаний, умений и навыков. Все упражнения разрабатывались нами самостоятельно и коррелируют с теми

типами заданий, которые были даны в диагностическом тестировании. Упражнения направлены на развитие как рецептивных, так и продуктивных навыков.

Первое задание заключалось в развитии знаниевого компонента: студенты учились отличать различные типы литературных произведений друг от друга. Для этого были взяты схемы из книги «Myth Lessons Plans» новозеландского учителя Рэймонда Хьюбера [6, с. 4–5]. Они были доработаны, поскольку не совсем соответствовали заданной цели (например, автор рассматривает только волшебную и народную сказку, миф и легенду, в его схемы не входит эпос). Оригинальные и переработанные схемы представлены на рисунках 1–4.

Студенты изучали эти схемы в течение нескольких минут (каждому из них выдавался распечатанный экземпляр), а затем выполняли задание. Была подготовлена презентация с примерами произведений, и студенты определяли их типы. На слайдах были представлены краткие описания произведений на английском языке, причем описания были составлены таким образом, чтобы их типологические особенности можно было определить в соответствии со схемами. В качестве примера эпического произведения была взята «Песнь о Роланде»: в описании подчеркивалось, что она посвящена масштабному событию, которое произошло в реальной жизни [8]. Для примера легенды была взята легенда о Ланселоте, поскольку в «Хрониках Амбера» есть отсылка к произведениям о короле Артуре [7]. По той же причине для описания мифа было подобрано описание мироустройства именно из скандинавской мифологии. Для описания народной сказки было выбрано одно из произведений о Ходже Насреддине [3], в качестве примера волшебной сказки – «Золушка».

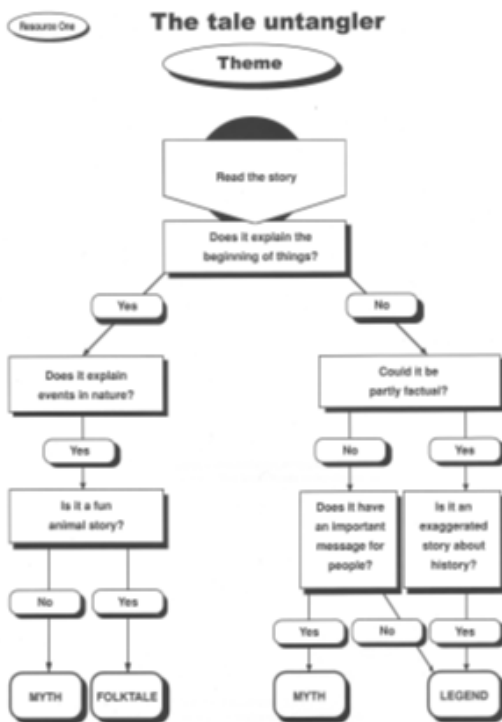


Рис. 1. Оригинал схемы сюжета



Рис. 2. Переработанная схема сюжета

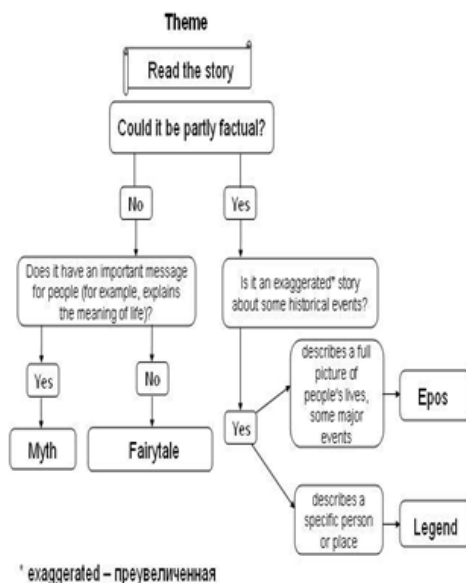


Рис. 3. Оригинал схемы персонажей



Рис. 4. Переработанная схема персонажей

Второе задание развивало умение поискового чтения. Для этого использовался метод критического мышления «Time Line», взятый из книги Л.И. На-

зиной [2, с. 88]. Было дано краткое содержание первой и начала второй книг «Хроники Амбера», взятое из англоязычной Википедии [9], и нужно было

нарисовать линию времени, отражающую события, происходящие с главным героем. Было предложено сделать подписи на русском языке, чтобы оценить, насколько студенты поняли содержание текста.

Третье задание развивало аналитические и компенсаторные навыки: были сделаны карточки на цветной плотной бумаге, которые нужно было совместить с описаниями. Работа проводилась в группах, студенты разбивались на две команды. Всего было 29 пар цветных картинок с топонимами и ан-

тропонимами, которые имеют отношение к мифологической тематике и непосредственно связаны с книгой. После этого студенты отвечали на вопросы, написанные на слайдах. Вопросы также были связаны с мифологией, например, описывали концепцию мироустройства в романе Желязны. Это было командное соревнование, нужно было как можно быстрее поднять карточку или пару карточек с правильным ответом. Пример одной из карточек с описанием представлен на рисунке 5.



The mythological emptiness preceding the creation of the universe (the cosmos) in Greek creation myths. In Christian theology, the same term is used to refer to the gap or the abyss created by the separation of heaven and earth. In «Chronicles of Amber» this is one of two «real» worlds and it means the pole of Destruction, whereas Amber is the pole of Order.

Рис. 5. Пример раздаточного материала для третьего задания

Четвертое задание – аудирование-бинго (selective learning) также развивало аналитические и компенсаторные навыки. Студентам включался отрывок аудиозаписи, где книгу читает носитель языка [5]. Бланк задания состоял из двух частей: на одной половине в столбик были выписаны антропонимы, топонимы и термины, описывающие мифопоэтическое пространство книги, вперемешку с похожими по смыслу, которые в книге не встречаются (например, к термину *Shadows* «Тени», который отражает строение Вселенной Амбера, была подобрана антонимичная пара – «*Daylight*»). Смысл задания заключался в том, чтобы до прослушивания запол-

нить квадрат 3×3, выбрав любые 9 из этих слов. Затем при прослушивании текста студенты вычеркивали те антропонимы / топонимы / термины, которые они услышали. Выигрывали те студенты, кому удалось зачеркнуть все слова по вертикали или по горизонтали.

Помимо этого, были разработаны задания на определение True/False statements, которые также выполнялись на основе прослушивания этого аудиоматериала и были направлены на развитие навыков аналитического чтения. Был специально выбран отрывок книги, который описывает строение вселенной Амбера, то есть он непосредственно касается мифопоэтической составляющей

этого художественного текста. Правдивые и ложные утверждения также напрямую касались этого аспекта, что позволяло определить, могут ли студенты понимать подобный материал на слух по аутентичному тексту (поскольку этот материал пересекался с предыдущим заданием с карточками, это облегчало выполнение упражнения).

Следующее упражнение основного этапа исследования было сделано в форме кроссворда и направлено на развитие умения поискового чтения. Студентам было дано краткое содержание первых двух книг «Хроники Амбера» и начала третьей, и они разгадывали кроссворд на основании этой информации. Вопросы кроссворда также были на мифологическую тематику. Например, «The mythological emptiness preceding the creation of the universe (the cosmos) in Greek creation myths». [4] После того как студенты сдали выполненное задание, с ними обсуждались правильные ответы, которые были показаны им в презентации.

Последнее задание основного этапа было творческим и направлено на развитие компенсаторных навыков. Студентам было дано то же самое описание, что и в задании про кроссворд. Оно было умышленно оборвано на середине, и в качестве задания предлагалось дописать продолжение.

В заключительном тестировании проверялись знания, умения и навыки, которые студенты вынесли из цикла развивающих упражнений. Оно включало в себя:

1) два задания, проверяющих умение поискового чтения: даны небольшие отрывки из «Хроник Амбера» на английском языке, и студентам предлагалось найти там антропоним и топоним, относящиеся в первом случае к ирландской, а во втором – к скандинавской мифологии. Причем в обоих заданиях был дан комментарий жирным шрифтом: «(в случае, если они действительно есть

в этом тексте)», и во втором тексте действительно не было антропонимов и топонимов, относящихся к скандинавской мифологии;

2) задание, проверяющее степень развития аналитических и компенсаторных навыков. Были даны правдивые и ложные утверждения на английском языке, описывающие концепцию мироустройства выбранного художественного произведения, и студенты должны были выбрать верные;

3) задания, проверяющие степень усвоения полученных знаний. Нужно было разграничить понятия «миф», «легенда», «сказка» и «эпос» и соотнести их с соответствующими художественными произведениями;

4) задание «выбери правильное описание к картинке», которое проверяло степень развитости аналитических и компенсаторных навыков. Взята картинка из третьего задания, на которой изображен мифический остров Авалон (этот топоним также фигурирует в книге);

5) тестовое задание-вопрос на русском языке («Какие мифологические животные были упомянуты в книге?»), которое проверяло остаточные знания студентов о мифологической составляющей произведения Железны.

Последний вопрос заключительного тестирования был направлен на получение обратной связи – там можно было написать свои впечатления от проведенных занятий (что понравилось / не понравилось, что можно было бы улучшить и т. д.)

Дальнейшая обработка результатов проведенного исследования позволит сделать вывод о степени его полезности для развития лингвокультурной компетенции студентов. Но даже если эта степень невысока, отдельные элементы разработанных упражнений могут быть использованы для дальнейшего совершенствования методического инструментария.

Список источников

1. Задания на аудирование. Портал для преподавателей Skyteach. URL: <https://skyteach.ru/2017/05/19/audio/> (дата обращения: 13.10.2023).
2. Назина Л.И. Критическое мышление. Технология развития критического мышления в обучении иностранному языку: учеб.-метод. пособие. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. 152 с.
3. Cat tale: Nasreddin Hodja [Электронный ресурс]. URL: https://soufi.ca/pages/print.php?id_article=245&language=English (дата обращения: 23.10.2023).
4. Chaos [Электронный ресурс] // Encyclopædia Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/Chaos-ancient-Greek-religion> (дата обращения: 23.10.2023).
5. Geoff Reads The Chronicles of Amber by Roger Zelazny | Book One: Nine Princes In Amber Chapter 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FabZpbm01t4&list=PLhMcZU7v xv3cdxMqkhXIQBq12Xsn6Px5d&index=5> (дата обращения: 23.10.2023).
6. Huber R. Myth Lessons Plans [Электронный ресурс]. URL: <https://www.raymondhuber.co.nz/book-notes-lesson-plans/> (дата обращения: 23.10.2023).
7. Lancelot [Электронный ресурс] // Encyclopædia Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/Lancelot> (дата обращения: 23.10.2023).
8. La Chanson de Roland [Электронный ресурс] // Encyclopædia Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/La-Chanson-de-Roland> (дата обращения: 23.10.2023).
9. The Chronicles of Amber [Электронный ресурс] // Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Chronicles_of_Amber (дата обращения: 23.10.2023).
10. Zelazny R. The Chronicles of Amber. Gollancz, 2022. 790 p.

Информация об авторах

Л.Н. Кретьова – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, kretlarisa@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5257-7416>

А.В. Давыдова – магистрант третьего года обучения, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, annadavydova1987@yandex.ru

Information about the authors

L.N. Kretova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the English Language Department, Novosibirsk State Pedagogical University, kretlarisa@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5257-7416>

A.V. Davydova – 3d year Postgraduate Student, the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, annadavydova1987@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 03.11.2023; одобрена после рецензирования 20.11.2023; принята к публикации 22.11.2023.

The article was submitted 03.11.2023; approved after reviewing 20.11.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Методическая статья

УДК 378.4

Применение электронного ресурса Twee.com для индивидуализации обучения при развитии лексической компетенции обучающихся 7 классов

Светлана Петровна Хорошилова¹, Алиса Анатольевна Богачева-Прокофьева¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье описываются возможности применения онлайн-ресурса Twee.com в обучении английскому языку обучающихся 7 классов. Ресурс, построенный на принципах искусственного интеллекта, генерирует широкий спектр заданий для всех видов речевой деятельности, которые могут быть адаптированы для разных уровней подготовки обучающихся. В статье особое внимание уделяется развитию лексической компетенции обучающихся 7 класса, для чего используются упражнения на перевод, сопоставление слова и его определения, а также создание предложений с целевой лексикой. Представлены примеры заданий, которые могут быть использованы для индивидуализации обучения и повышения мотивации школьников.

Ключевые слова: искусственный интеллект, иноязычная лексическая компетенция, индивидуализация обучения, twee

Для цитирования: Хорошилова С.П., Богачева-Прокофьева А.А. Применение электронного ресурса Twee.com для индивидуализации обучения при развитии лексической компетенции обучающихся 7 классов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 102–108.

Methodical article

The use of the resource Twee.com for the individualization of learning in the development of lexical competence of seventh grade students

Svetlana P. Khoroshilova¹, Alisa A. Bogacheva-Prokofyeva¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. This paper discusses the use of the online resource Twee.com in teaching English to 7th grade students. The resource offers a variety of exercises including reading, listening, speaking, and writing, which can be adjusted for different levels of student proficiency. Special attention is given to the development of 7th grade students' lexical competence through translation exercises, matching word and definition, and creating sentences with targeted vocabulary. Examples of exercises are provided that can be used to individualize learning and enhance student motivation.

Keywords: artificial intelligence, foreign language lexical competence, individualization of learning, twee

For citation: Khoroshilova S. P., Bogacheva-Prokofyeva A. A. The use of the resource Twee.com for the individualization of learning in the development of lexical competence of seventh grade students. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 102–108. (In Russ.)

Указом президента № 490 от 10 октября 2019 года была утверждена Национальная стратегия развития искусственного интеллекта (далее – ИИ) на период

до 2030 года, в которой устанавливаются приоритетные направления развития и использования ИИ. В то же время в социальной сфере предусматривает-

ся повышение качества услуг в сфере образования, включая адаптацию образовательного процесса к потребностям обучающихся [5]. За последний год ИИ в результате появления новых нейронных моделей типа Chat GPT продолжил свое стремительное развитие, расширяя возможности применения в различных областях жизни.

Признавая повсеместное проникновение ИИ в сферу образования, ЮНЕСКО разрабатывает системы компетенций в области искусственного интеллекта как для учителей, так и для обучающихся. Пекинский консенсус по искусственному интеллекту и образованию 2019 года признает, что, хотя учителя не могут быть заменены машинами, критически важно «отслеживать в динамике и определять роли и необходимые компетенции учителей в контексте политики учителей, укреплять институты подготовки учителей и разрабатывать соответствующие программы по наращиванию потенциала для подготовки учителей к эффективной работе в образовательных учреждениях, оснащенных искусственным интеллектом» [9].

В сфере образования ИИ может быть использован для упрощения и автоматизации рутинных задач, стоящих перед педагогом, на его основе разрабатываются программы, позволяющие сделать образовательный процесс более динамичным и интересным для обучающихся. Одним из таких ресурсов, разработанных специально для преподавателей английского языка, является Twee.com [8], который позволяет генерировать задания различного уровня сложности и, таким образом, может помочь преподавателю индивидуализировать процесс обучения внутри группы.

Федеральная образовательная программа основного общего образования (далее – ФОП ООО) к концу 7 класса устанавливает следующий уровень владения лексической компетенцией: объ-

ем – 900 лексических единиц для продуктивного использования (включая 750 лексических единиц, изученных ранее) и 1 000 лексических единиц для рецептивного усвоения (включая 900 лексических единиц продуктивного минимума) [6].

Основываясь на нашем педагогическом опыте, мы можем утверждать, что к седьмому классу уровень владения учаемыми английским языком внутри подгрупп может сильно различаться, что обуславливает необходимость организации индивидуальных траекторий обучения как для обучающихся, успешно осваивающих требуемый уровень и способных выйти за пределы содержания учебно-методического комплекта (далее – УМК), так и для обучающихся, которым в силу разных причин тяжело дается базовый уровень, установленный ФОП ООО. Для обучения последних в УМК также оказывается недостаточно материала для освоения учебной программы.

Twee.com – это электронный ресурс на основе ИИ, который появился в 2022 году и был разработан специально для создания преподавателем заданий на уроках английского языка. В отличие от других электронных ресурсов на основе ИИ, любые запросы, адресованные Twee, автоматически преобразуются нейросетью в упражнения для изучения английского языка, которые могут быть направлены на любой вид речевой деятельности. Описывая Twee, М.Н. Евстигнеев отмечает, что «нейросеть Twee способна создавать персонализированную программу обучения, учитывая такие индивидуальные особенности обучающихся, как уровень владения английским языком, интересы и потребности обучающихся» [4]. Ученый также обращает внимание на то, что платформа для разработки упражнений берет данные из разных источников: книг, статей, интернет-ресурсов,

разговорных баз данных и др. На основе данных источников Twee способна генерировать текст, используя базу данных уже известных слов и выражений [4].

Важность использования аутентичных материалов программами на основе ИИ справедливо отмечает А.А. Кононова. Она пишет, что аутентичные материалы сами по себе имеют большую ценность для изучающих язык из-за большого количества предлагаемых преимуществ, таких как «знакомство с реальной языковой и культурной средой; повышение мотивации к изучению иностранных языков, поскольку студенты видят, что то, что они изучают, не является чем-то не связанным с повседневной жизнью; улучшение различных языковых навыков и речевых умений, например, чтения, аудирования; повышение уверенности в работе с различными акцентами, регистрами, темпом речи, незнакомой лексикой и т. д. Поэтому актуальность их включения в учебный процесс не подлежит сомнению» [7].

Цель нашего исследования – изучить возможности применения электронного ресурса на основе ИИ Twee.com для индивидуализации обучения при совершенствовании лексической компетенции обучающихся 7 классов.

Для решения поставленной цели нами были определены следующие задачи:

1) проанализировать возможности применения ресурса twee.com на уроках английского языка;

2) установить, можно ли с его помощью создать условия для индивидуализации обучения внутри группы с целью развития лексической компетенции у обучающихся 7 классов;

3) используя Twee.com, представить примеры упражнений, позволяющие индивидуализировать траекторию развития лексической компетенции у обучающихся 7 класса с разным уровнем владения английским языком.

Рассмотрим возможности применения ресурса Twee в школьном образовательном процессе. Самый обширный раздел Twee посвящен чтению. Платформа способна создать текст на заданную тему и генерировать по нему различные типы заданий. Также за основу может быть взят текст, загруженный самим преподавателем, что, безусловно, удобно, так как позволяет использовать материал из УМК, по которому занимается группа, с необходимой целевой лексикой и грамматикой.

Платформа предлагает создавать следующие задания, посвященные чтению:

- 1) вопросы открытого типа;
- 2) тесты с множественными выбором;
- 3) задания по типу true/false;
- 4) создание диалога;
- 5) подбор заголовков к тексту;
- 6) создание разножанровых мини-текстов на заданную тему (инструкции, вывески, рекламные объявления и т. д.);
- 7) вводные задания к тексту.

Что касается аудирования, то в бесплатной версии Twee предлагает сгенерировать скрипт видео с youtube и создавать упражнения на его основе. Кроме того, инструмент способен написать конспект услышанного, причем любого уровня сложности на выбор преподавателя. В платной же версии существует возможность создания скрипта любого загруженного аудиофайла.

Для работы над говорением Twee может разработать следующие типы упражнений на основе загруженного текста:

- 1) идеи вопросов для обсуждения;
- 2) подборка интересных фактов на заданную тему;
- 3) создание списка преимуществ и недостатков предмета обсуждения;
- 4) поиск цитат известных людей на заданную тему;
- 5) «4 мнения» – один из самых интересных для обучающихся вид упражнений. Ресурс генерирует четыре точки

зрения персонажей на заданную тему, при этом данные мнения настолько различные, правдоподобные и соответствующие возрасту средней школы, что вызывают сильный эмоциональный отклик у обучающихся и желание присоединиться к одному из них и, возможно, поспорить с одноклассниками, которые присоединились к другому;

б) вводные задания к другим видам речевой деятельности.

Целый блок упражнений Twee посвящен письменной практике. Это упражнения на грамматику, на целевую лексику, идеи эссе для домашних заданий.

По определению А.Н. Шамова, последователя когнитивного подхода, «лексическая компетенция – основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное значение слова». «Лексическая компетенция как система включает следующие компоненты: мотивацию, познание, практическую деятельность, рефлексия, поведенческий компонент» [8].

Twee предоставляет широкие возможности для ее развития. Интуитивно понятный интерфейс Twee позволяет быстро определить, какие упражнения подходят для развития лексической компетенции, как правило, они отмечены как «vocabulary».

Рассмотрим возможности платформы для составления заданий, ориентированных на развитие лексической компетенции для обучающихся 7 класса разного уровня подготовки. Все они составлены на основе УМК Starlight 7 для школ с углубленным изучением английского языка. Новая лексика в Student's book [1] в 7 классе вводится при помощи блоков новых слов, помеченных «Check these words». Эти слова должны быть освоены на протяжении модуля, и, как правило, проверяются учителем при помощи диктантов. Для части обучающихся запомнить перевод слов, количество которых иногда доходит до 40, является сложной задачей, для других, чей уровень выше и не все слова являются незнакомыми, это не так проблематично, и они могли бы справиться с заданиями на порядок выше, которые преподаватель может в считанные секунды сгенерировать при помощи Twee.

И, если для обучающихся с невысоким уровнем владения лексической компетенцией идеальными представляются задания переводного характера, то для тех, чей уровень выше, – ресурсом, например, могут быть сгенерированы определения слов. При этом существует возможность выбора уровня сложности определений, что позволяет еще больше индивидуализировать процесс обучения (Simple A1-A2, Intermediate B1-B2 и Advanced C1-C2). Ниже приведены задания, сгенерированные Twee на основе части группы слов из Модуля 3b учебника Starlight 7 [2, с. 46].

Переводное упражнение:

Words:

1. erupt
2. competitors
3. slope
4. protective
5. weird

Translations:

- a. извергаться
- b. защитный
- c. конкуренты
- d. странный
- e. склон

Упражнение на сопоставление слова и его определения:

Definitions:

a. strange or unusual in a way that is hard to explain.

b. when something, like a volcano, suddenly explodes and sends out hot lava and ash.

c. someone who takes part in a competition against others.

d. wanting to keep someone or something safe from harm.

e. an area of ground that goes up or down at an angle.

Words:

1. slope

2. competitor

3. erupt

4. protective

5. weird

Оба эти упражнения можно использовать вместо традиционного диктанта, выводя их на электронную доску или распечатывая, указывая, для кого из обучающихся какой вариант предназначен. Что позволяет, с одной стороны, дифференцировать задания без потери времени на уроке, а с другой – сделать процесс написания диктантов более интересным и познавательным для обучающихся с хорошо развитой лексической компетенцией.

Рассмотрим также другие упражнения на развитие лексической компетенции у обучающихся 7 класса, сгенерированные Twee.

Поскольку в УМК изначально слова даются в тексте и не всегда сразу понятен их смысл, также представляется полезным составление при помощи Twee предложений с целевой лексикой, чтобы предоставить обучающимся другой контекст употребления слов для лучшего понимания и усвоения лексической единицы. Ниже приведены подобные

предложения, в которые включены те же самые 5 слов из Модуля 3b.

1. The slope was too steep for me to ski down safely.

2. My brother is my biggest competitor in the skateboarding competition.

3. The volcano is about to erupt and we need to evacuate immediately.

4. Wearing protective gear is essential when doing extreme sports.

5. The weather was so weird during our mountain biking trip, it started snowing in the middle of summer.

При работе с обучающимися с более высоким уровнем освоения лексической компетенции на основе вышеописанных предложений можно создать упражнение на заполнение пропусков. В этом случае представляется целесообразным сначала дать возможность этим обучающимся выполнить упражнение, а затем с остальными осуществить перевод и подробно разобрать приведенный контекст.

Упражнение на заполнение пропусков, сгенерированное Twee:

protective, competitor, weird, slope, erupt

1. The ____ (1) was too steep for me to ski down safely.

2. My brother is my biggest ____ (2) in the skateboarding competition.

3. The volcano is about to ____ (3) and we need to evacuate immediately.

4. Wearing ____ (4) gear is essential when doing extreme sports.

5. The weather was so ____ (5) during our mountain biking trip, it started snowing in the middle of summer.

По той же схеме можно работать с обучающимися разного уровня и с коммуникативными ситуациями с целевой лексикой, сгенерированными Twee. Приведем пример таких упражнений ниже.

- The slope is very steep. Be careful!
- I know, but I'm a good skier and I love a challenge.
- Do you have any competitors in the race?
- Yes, there are a few other skiers in my category.

- Why did the volcano erupt?
- It's just a natural process. The volcano releases built-up pressure.

- Do you have a protective case for your phone?
- Yes, I always use one to prevent any damage.

- Why did the volcano ____ (3)?
- It's just a natural process. The volcano releases built-up pressure.

Одной из чрезвычайно полезных функций Twee является составление упражнений на трансформацию слов, поскольку именно в этом формате представлена часть заданий на ОГЭ и ЕГЭ [2; 3]. Данные упражнения традиционно считаются одними из самых сложных для обучающихся, поэтому изначально предназначены для работы с обучающимися более высокого уровня.

Пример упражнения на преобразование, сгенерированного Twee:

1. The ____ (compete) won the race by a narrow margin.
2. She wore a ____ (protection) helmet while riding her bike.
3. The volcano is expected to ____ (eruption) at any moment.

Correct answers:

1. competitor
2. protective
3. erupt

- Do you have a ____ (4) case for your phone?
- Yes, I always use one to prevent any damage.
- That's a weird-looking bird. What kind is it?
- I think it's a toucan. They have colourful beaks.

- The ____ (1) is very steep. Be careful!
- I know, but I'm a good skier and I love a challenge.

- Do you have any ____ (2) in the race?
- Yes, there are a few other skiers in my category.
- Yes, I always use one to prevent any damage.

- That's a ____ (5) -looking bird. What kind is it?
- I think it's a toucan. They have colourful beaks.

Проанализировав возможности применения платформы Twee.com на уроках английского языка, мы установили, что при помощи данного электронного ресурса, основанного на моделях ИИ, можно успешно реализовывать идею индивидуализации траектории обучения отдельных обучающихся 7 класса внутри группы с целью дальнейшего развития их лексической компетенции. Используя Twee, мы составили примеры упражнений, которые могут помочь преподавателю английского языка адаптировать материал, представленный в УМК, для обучающихся 7 класса с разным уровнем развития лексической компетенции, чтобы сделать процесс обучения более индивидуализированным и комфортным для всех участников учебного процесса.

Список источников

1. Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. Английский язык. 7 класс: учебник для общеобразовательных организаций и школ с углубленным изучением английского языка. 10-е изд., стер. М.: Express Publishing: Просвещение, 2022. 184 с.: ил.
2. Демоверсии, спецификации, кодификаторы. ФИПИ [Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!tab/151883967-11> (дата обращения: 14.10.2023).
3. Демоверсии, спецификации, кодификаторы. ФИПИ [Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!tab/173801626-11> (дата обращения: 14.10.2023).

4. *Евстигнеев М.Н.* Нейросеть Twee – новый инструментарий для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 6. С. 1428–1442. DOI 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442.

5. Указ Президента Российской Федерации «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» от 10.10.2019 №490 // Собрание законодательства Российской Федерации. № 41. Ст. 5700. М., 2019.

6. Иностранный (английский) язык [Электронный ресурс]: Федеральная рабочая программа по учебному предмету. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/200205> (дата обращения: 14.10.2023).

7. *Kononov A.A.* Advantages and disadvantages of Artificial Intelligence application in designing tasks based on authentic materials in the English language teaching // Proceedings of the International Forum KAZAN DIGITAL WEEK 2023: Сборник материалов (Казань, 20–22 сентября 2023 г.) / сост. Р.Ш. Ахмадиева, Р.Н. Минниханов; под общей редакцией Р.Н. Минниханова. Казань: Научный центр безопасности жизнедеятельности, 2023. Р. 842–847.

8. *Шамов А.Н.* Иноязычная лексическая компетенция в структуре компетентностной парадигмы обучения языку // Иностранные языки в школе. 2019. № 4. С. 2–10.

9. Twee [Электронный ресурс]. URL: <https://twee.com> (дата обращения: 14.10.2023).

10. UNESCO. AI competency frameworks for school students and teachers [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-education/ai-future-learning/competency-frameworks> (дата обращения: 17.10.2023).

Информация об авторах

С.П. Хорошилова – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, svx69@mail.ru

А.А. Богачева-Прокофьева – магистрант 2 года обучения, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, mail@abogacheva.ru

Information about the authors

S.P. Khoroshilova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English Language Department, Novosibirsk State Pedagogical University, svx69@mail.ru

A.A. Bogacheva-Prokofyeva – 2d year Postgraduate Student, the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, mail@abogacheva.ru

Статья поступила в редакцию 03.11.2023; одобрена после рецензирования 20.11.2023; принята к публикации 22.11.2023.

The article was submitted 03.11.2023; approved after reviewing 20.11.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Методическая статья

УДК 372.881.111.1

Из опыта использования аутентичного песенного материала при обучении иностранному языку в неязыковом вузе

*Валерия Викторовна Давыдова*¹

¹Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, Новосибирск, Россия

Аннотация. Рассматривается применение аутентичного песенного материала как средства повышения интенсивности изучения иностранного языка, а также формирования коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза. Обосновывается взаимосвязь процессов построения музыкальных и языковых моделей на основе данных психолингвистики. Указаны основные требования к песенному материалу для его эффективного использования на занятии. Приводятся примеры практических заданий, цель которых – стимулировать интерес и мотивацию студентов к изучению языка.

Ключевые слова: неязыковой вуз, иностранный язык, аутентичный песенный материал, коммуникативная компетенция, комплексный подход, мотивация

Для цитирования: Давыдова В.В. Из опыта использования аутентичного песенного материала при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 109–116.

Methodical article

Practical aspects of using authentic songs in teaching foreign language at non-linguistic university

*Valerie V. Davydova*¹

¹Siberian Institute of Management, branch of RANEPА, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article considers the use of authentic songs to intensify learning process of foreign language as well as to form communicative competence of students at non-linguistic university. The relationship of music models building with that of language ones is supported by psycholinguistic data. The main requirements to authentic songs for their effective use at lessons are given. Practical tasks to stimulate students' motivation to study foreign language are provided.

Keywords: non-linguistic university, foreign language, authentic songs, communicative competence, complex approach, motivation

For citation: Davydova V.V. Practical aspects of using authentic songs in teaching foreign language at non-linguistic university. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 109–116. (In Russ.)

Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе подчинено основной цели обучения: формированию коммуникативной компетенции, в которую входят такие важнейшие составляющие, как лингвистическая и социокультурная компетенции [6–8]. Овладение этими компетенциями – сложный процесс, требующий немало усилий со сто-

роны обучающихся. Актуальность статьи вызвана необходимостью сделать занятия максимально насыщенными материалом, отвечающим требованиям рабочей программы по дисциплине, и одновременно сформировать и развить интерес к изучению иностранного языка. Этого можно достичь только путем постоянного расширения арсенала

методических приемов преподавания. В статье предлагается использование аутентичного песенного материала не только в качестве эмоциональной составляющей занятия для психологической разгрузки, но и как средства интенсификации изучения иностранного языка и повышения мотивации обучающихся.

Как показывает практика, большая часть выпускников школ приходят в неязыковой вуз с недостаточными знаниями по иностранному языку и невысоким уровнем восприятия иностранной речи. Преподаватель сталкивается с проблемой психологической неподготовленности и немотивированности студентов к занятиям иностранным языком, который для многих студентов в школе не являлся приоритетным ввиду отсутствия необходимости сдачи экзамена для поступления, и в вузе не считается профильным. Кроме этого, в одной учебной группе зачастую собираются студенты с неодинаковым уровнем владения иностранным языком. В свете данной проблемы важной практической задачей для преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе стоит поиск возможностей «выравнивания» знаний обучающихся, создание благоприятных возможностей для овладения ими языковыми знаниями, умениями и навыками в максимально интересной форме. Одним из способов создания благоприятной атмосферы на занятии по иностранному языку, стимулирующей процесс обучения, является привлечение аутентичного песенного материала.

В российской практике, несмотря на широкое теоретическое освещение методики использования музыкального, в частности песенного материала как средства формирования интереса к изучению иностранного языка, преподаватели на занятиях обращаются к нему нечасто. В условиях неязыкового вуза это происходит из-за нехватки ауди-

торных часов, сложности соотнесения данного приема с рабочей программой и т. п. Действительно непросто, обучая студентов иностранному языку для профессиональных целей (например, деловому английскому, английскому в экономике и т. п.), подобрать подходящую музыкальную композицию, которая соответствовала бы теме занятия [5, с. 93].

Тем не менее в современных подходах к изучению иностранного языка музыка используется практически повсеместно.

Как отмечает Д.К. Кирнарская [2, с. 496], «самые дальновидные представители педагогического сообщества делают ставку на искусство и в первую очередь музыку, которая должна умножить умственные силы учеников и помочь им в преодолении трудностей обучения».

В историческом плане, на протяжении веков образование шло рука об руку с искусством и в частности музыкой, которая является как предметом, так и методом обучения. Пифагор, Аристотель, Платон во времена античности указывали на целебное воздействие музыки, В.А. Сухомлинский использовал приемы музыкальной терапии, В.М. Бехтерев отводил большую роль музыке в качестве психотерапевтического средства. В СССР в середине 60-х годов широкое распространение получила уникальная методика ускоренного изучения иностранного языка с использованием суггестопедического подхода болгарского ученого Г. Лозанова [4, с. 608], основанная на внедрении музыкальных произведений в процесс обучения [1, с. 57–58].

Причины позитивного влияния музыки на овладение иностранным языком коренятся в некоторых особенностях строения человеческого мозга. Данные магнитоэнцефалографии показывают [7, с. 26–28], что синтаксические структуры языка и музыки анализируются

в одном и том же участке головного мозга в левой части переднего полушария – центре Брока, который, в частности, одинаковым образом реагирует на диссонирующую музыку и грамматически неправильные предложения. Таким образом, научно подтверждается, что процессы построения музыкальных и языковых моделей тесно взаимосвязаны [12, с. 1–7] и этот фактор можно и нужно использовать в преподавании иностранного языка, где музыкальный компонент помогает:

- развивать фонетическую сферу языка, совершенствовать навыки иноязычного произношения, достичь большей точности в артикуляции, ритмике и интонации [3, с. 93];

- значительно обогатить словарный запас, в том числе усвоить наиболее употребительную лексику;

- освоить стилистические особенности языка;

- закрепить грамматическую структуру языка, в том числе наиболее частотные грамматические конструкции;

- развить социокультурную компетенцию.

На базе музыкального компонента формируются и развиваются навыки говорения, аудирования, чтения и письма, а также коммуникации, он становится мощным мотивирующим средством при всестороннем изучении иностранного языка. Творческий подход преподавателя к подбору музыкального материала и планированию занятия позволяет создать условия для успешного достижения указанных задач.

Признавая все преимущества, которые дает использование музыки на занятиях, некоторые преподаватели как контраргумент выдвигают отсутствие у себя музыкальных способностей. Однако недостаточный уровень музыкальной подготовки преподавателя не должен мешать поощрять творчество студентов и использовать музыку в об-

учении. Энтузиазм и стремление осваивать новые методы преподавания обязательно встретят поддержку у студентов и будут ими положительно оценены.

Увлекательные обучающие материалы на основе музыки способствуют формированию и поддержанию интереса молодежи к изучению иностранного языка. Без этого желание студентов учиться улетучивается при первом незначительном препятствии (например, нехватке времени).

Использование аутентичного песенного материала выступает как одна из форм повышения мотивации и снятия психологических барьеров, способствует созданию благоприятного психологического климата на занятии, сближению студентов между собой и с преподавателем.

Преподаватель, работающий с песенным материалом, имеет постоянно пополняющийся арсенал приемов, которыми он гибко пользуется в начале, середине или конце занятия в зависимости от его целей. При отборе материала преподаватель в контексте обучения должен руководствоваться такими факторами, как возраст, языковой уровень, культурный фон и музыкальные интересы студентов. Подходящий выбор предопределяет успешное и увлекательное овладение учебным материалом.

Говоря об использовании песенного материала как мощном мотивирующем факторе в изучении иностранного языка, хотим отметить, что молодежь позитивно реагирует на популярные песни и активнее проявляет себя на занятии, так как песня придает им уверенности в самовыражении как в устной, так и в письменной речи, она важна как средство вокальной экспрессии.

Действительно, музыкальная форма, особенно такая, как популярная песня, особенно хорошо работает в преподавании иностранного языка. Часто цитируемый в этой связи Тим Мерфи

[11, с. 32–34] исследовал причину эффективности популярных песен. Было установлено, что в них удачно сочетаются часто повторяемые, высокочастотные слова и местоимения первого и второго лица. Как результат, при прослушивании таких песен ощущается личная и эмоциональная вовлеченность, что и делает их такими популярными.

В качестве примера можно взять куплет из мегакхита *Lemon Tree* британской группы *Fool's Garden*:

*I am sitting here in the boring room, it's
just another rainy Sunday afternoon
I am wasting my time, I've got nothing to do
I am hanging around, I am waiting for you
But nothing ever happens and I wonder.*

Через текст песни идет усвоение вокабуляра и идиоматических выражений (*waste time, have nothing to do, hang around*), имеется возможность остановиться на используемых грамматических конструкциях – спряжении глагола *to be*, временах *Present Continuous* и *Present Simple*, которые легко запоминаются именно в контексте данной песни.

Большинство студентов признают сильную взаимосвязь между посылом песни и собственным жизненным опытом, что способствует осознанию своей идентичности. Способность студентов увидеть в тексте песни отражение собственного жизненного опыта говорит о том, что обучение приобретает интерактивную и рефлексивную составляющую.

Развитие социокультурной компетенции, указанной выше, предполагает эффективное использование музыки при изучении аспектов иноязычной культуры, а также культурных различий, она выступает средством выражения национальной идентичности. На примере песни можно исследовать культурные стереотипы, она способствует созданию мультикультурного контекста, в ней находят отражение ключевые социальные,

политические и исторические аспекты. Изучать язык невозможно без изучения культуры, страноведческий аспект включает изучение музыкальных традиций стран изучаемого языка. Например, у нас популярны старинные английские рождественские песни *I wish you a Merry Christmas, Jingle Bells* и т. п., а также современные, которые широко исполняются в канун Нового года и Рождества и могут быть использованы в канве урока для создания соответствующей атмосферы.

Неоспоримым преимуществом цифровой революции является облегчение доступа к музыкальным произведениям не только отечественным, но и мировым. В интернете можно найти тексты песен, что делает понятным их содержание, новости музыкальной культуры распространяются очень быстро, это позволяет быть в курсе последних новинок. Авторы песен легко делятся своими произведениями через смартфоны и исполняют их вживую в соцсетях.

Как было сказано выше, работая в неязыковом вузе со студентами, изучающими иностранный язык в профессиональной сфере, например, в экономике, лишь иногда удается подобрать песенный материал по тематике занятия. Здесь удачным примером служит тема *Money*, которую можно не только обсуждать в экономическом плане, но и найти песни в репертуаре нестареющих *Beatles* (*Money can't buy me love*), *Abba* (*Money, Money, Money*) и др., где проблема денег рассматривается в общечеловеческом аспекте. Подходящие тексты песен можно также использовать при изучении грамматического материала.

В зависимости от цели занятия соответствующие музыкальные фрагменты могут быть включены в его начало, в качестве фонетической зарядки и создания непринужденной атмосферы, в середине при работе с языковым материалом

или конце для психологической разгрузки студентов. Безусловно, для достижения желаемого результата работа с музыкальными фрагментами должна быть подготовлена преподавателем, продуманы цели (то есть формируемые умения и навыки), время выполнения задания и форма его проведения (индивидуальная, групповая, коллективная) и техническое оснащение.

Примерами заданий, которые выполняются обучающимися в процессе освоения языкового материала на базе музыкальных фрагментов, могут быть следующие.

1. При изучении прилагательных, обозначающих эмоции, студентам предлагается сформулировать свое впечатление от данной песни: *happy, energetic, calm* etc. и объяснить, чем оно вызвано. Эта работа выполняется как неформальное обсуждение в маленьких группах, при этом практикуются навыки аудирования, говорения и критического мышления. В процессе этой работы обучающиеся имеют возможность не только послушать музыку, но и поделиться своими мнениями и идеями со сверстниками и больше узнать о них. Для обсуждения в группах предлагаются следующие вопросы:

- What type of music is this? How do you know?
- When do you listen to songs like this? How does it make you feel?
- Who are some artists you like or dislike who play this type of music?
- Is this music popular in your country/home? Why?
- What is a song you recommend to your friends?

Время выполнения задания 5–10 минут.

2. Студентам нужно расположить в нужном порядке строчки или фрагменты песни (*Verse Scramble*). Отрабатываются навыки аудирования, чтения, критического мышления и говорения

в процессе восстановления последовательности фрагментов песни и понимания ее смысла. В случае низкого языкового уровня группы рассматриваются не фрагменты, а строки песни. Работа выполняется индивидуально, в малых группах или всем классом в зависимости от количества студентов. Она обычно нравится обучающимся, так как они могут предлагать свою интерпретацию содержания и смысла песни, и здесь возможна вариативность. Студенты свободнее выражают свое мнение, и страх дать неправильный ответ уменьшается.

Для выполнения задания берется песня, соответствующая уровню студентов и содержанию урока и состоящая из нескольких куплетов, каждый из которых напечатан на отдельном листе. Дается название песни. Студентам предлагается обсудить, о чем она. Студенты получают листы с частями песни. До прослушивания они читают текст и пытаются расположить фрагменты в нужном порядке. Прослушивается песня и проверяется правильность выполнения задания.

Следующие вопросы могут мотивировать студентов логично строить свое высказывание:

- What type of song did you hear (rock, pop etc)?
- Were your predictions about the song accurate? Why?
- What do you think the lyrics means?
- What are some important words in the song that help explain the meaning?
- How is the message of the song related to your life?

Время выполнения задания 10–15 минут.

3. Обучающимся необходимо вставить пропущенные слова в текст новой для них песни. В процессе выполнения задания у студентов есть возможность интегрировать свои навыки аудирования, чтения, грамматики, критического мышления и говорения. Оно позволяет

выйти за рамки стандартного упражнения по заполнению пропусков и творчески исследовать грамматику текста.

Обучающиеся получают текст песни, где отсутствуют некоторые слова с указанием части речи, к которой они относятся. В качестве примера предлагалась старая ковбойская песня, образец классической народной песни *Home on the Range*, воспевающей жизнь на американском Западе и считающейся гимном штата Канзас (1947) [10, с. 22–25].

Oh give me a (noun) where a buffalo roam

Where the deer and antelope (verb)

Where seldom is heard a (adjective) word

And the skies (linking verb) are not cloudy all day.

Ответы: land, play, discouraging, are.

Перед проигрыванием песни студенты получают ее текст. В малых группах или всем классом обсуждается вокабуляр песни, ее контекст. Студентам задаются следующие вопросы:

– What do you think the song is about?

– Which missing words seem most important?

– What do you think the missing words are (from the given context)?

Студенты заполняют пропуски в тексте. Проигрывается песня, проверяется правильность вставленных слов. Обсуждаются вокабуляр и смысл песни. Задаются следующие вопросы:

– What are the new words you learned from the song?

– How does the singer feel in this song?

В малых группах или всем классом студенты подбирают слова нужной части речи, осуществляя подстановку в пробелах. Это может стать творческим увлекательным упражнением, в результате которого получится не одна новая песня.

Время выполнения задания 10–15 минут.

4. Музыка стала неотъемлемой составляющей нашей жизни и окружает

нас практически везде, особенно это касается молодежи, которая слушает музыку практически непрерывно. Этот факт можно и нужно использовать в преподавании иностранного языка как мощное мотивирующее средство [9, с. 14–15]. Практически у каждого молодого человека сейчас есть свой плейлист, который не только отражает его музыкальные вкусы, но и характеризует как личность. Студенты постоянно создают плейлисты любимых композиций в своих телефонах и проигрывают их в течение дня, чем бы они ни занимались. Большинство имеют разные плейлисты для разных видов деятельности: учебы, спортивных тренировок, отдыха в конце дня и пр. Почему бы не использовать эту привычку в целях освоения языка?

Одним из заданий, на которые с удовольствием откликаются студенты, является создание плейлиста из, например, шести песен, которые они слушают в разных ситуациях. Из этого списка они выбирают одну из песен, транскрибируют текст, аннотируют и анализируют его и распечатывают копии для других студентов. Помимо главной песни комментируются остальные песни в плейлисте и обосновывается их выбор.

В этом виде деятельности сочетаются пять основных направлений изучения иностранного языка: чтение, письмо, аудирование, говорение и коммуникативная компетенция, а также отражается связь содержания песни с личной жизнью студента. Как вариант этого задания в плейлистах можно использовать не песни целиком, а «смесь» любимых музыкальных фрагментов. Не нужно забывать при этом о печатных текстах.

5. Черпая идеи из любимых увлечений студентов в свободное время, на занятиях можно использовать караоке. Богатым материалом здесь могут быть песни нестареющих Beatles, которые нравятся практически всем [8, с. 32–36].

Это легко запоминающаяся музыка разных жанров и аранжировки разных стилей, внятные и четко произносимые тексты песен, тематика которых универсальна – общечеловеческие проблемы, такие как одиночество, ностальгия, мир без войны, любовь и пр. Повторяющиеся припевы предоставляют возможность практиковать и совершенствовать произношение, без зубрежки запоминать высокочастотную лексику. При выборе песни следует ориентироваться на тематику основного изучаемого лексического и грамматического материала. Встречающиеся в песнях неизученные грамматические модели дают стимул их легче усвоить и запомнить.

Для успешного исполнения надо заранее распечатать текст и подготовить версию non-караоке для студентов. Класс разбивается на маленькие группы для исполнения разных частей песни, припев поется всеми вместе.

6. Развивать академические исследовательские навыки студентов помогает поиск материалов об интересных исполнителях. Студенты наращивают свои речевые и организаторские навыки, а также умения презентации, готовя познавательную информацию о любимых музыкантах и их творчестве для всей группы.

Данный вид деятельности имеет формат проекта, в ходе которого идет синтез материала из разных источников, сравнение, противопоставление и окончательное заключение. Заранее оговариваются требования к презентации, лимит времени 10–15 минут, при этом

не более 5 минут на просмотр музыкального фрагмента.

Когда студенты делают презентации, важно, чтобы присутствующие были заняты подготовкой обратной связи. В процессе прослушивания им предлагается заполнить следующую форму:

EXAMPLE FEEDBACK FORM

Name of presenter _____

Topic of the presentation _____

My name _____

I really liked _____

I learned (that) _____

В конце каждой презентации эти формы собираются и после проверки преподавателем отдаются спикеру.

Безусловно, существует огромное разнообразие упражнений на базе музыкальных фрагментов, развивающих языковой и культурный кругозор студентов. Задача преподавателя – адаптировать их к содержанию курса и языковому уровню своей учебной группы.

В заключение следует отметить, что в случае своего эффективного использования, музыка на занятиях по иностранному языку позволяет успешно формировать необходимые языковые умения и навыки, получить доступ к аутентичному материалу из специфического культурного контекста, воздействовать на эмоциональную сферу обучающихся, что, как известно, улучшает усвоение материала на всех уровнях их подготовки. Благодаря этому формируется их интерес и мотивация к изучению иностранного языка, а от этого выигрывают все: и преподаватели, и студенты.

Список источников

1. Иванова Л.В., Гресько В.Н. Музыкальный подход в обучении английскому языку // Магия ИННО: интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике: сборник научных трудов. Т. 2. М.: МГИМО-Университет, 2019. С. 57–58.
2. Кирнарская Д.К. Психология специальных особенностей. Музыкальные способности. М.: Таланты-XXI век, 2004. 496 с.
3. Крычковская А.Г. и др. Использование музыкальных клипов для формирования навыков аудирования на занятиях по иностранному языку в вузе // Педагогическое образование в России. 2017. № 5. С. 102–107.

4. Лозанов Б.К. Большая российская энциклопедия. Т. 1. М., 1993. 608 с.
5. Малюгина А.В. Использование песен на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 4-2 (35). С. 93–94.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
7. Cole K. Professional Notes: Brain-based research music advocacy // Music Educators Journal. 2011. Vol. 98, Issue 1. P. 26–30.
8. Dalton C., Lewes O. Utilizing karaoke in the ESL classroom: The Beatles // English in Texas. 2015. Vol. 45 (1). P. 32–36.
9. Lems K. New ideas for teaching English using songs and music // English teaching forum. 2018. P. 14–20.
10. Mobs A. Listen to the music: using songs in listening and speaking classes // English teaching forum. 2018. P. 22–25.
11. Murphey T. Song and music in language learning. P. Lang, 1990. 374 p.
12. Tierney A.J. High school music classes enhance the neural processing of speech // Frontiers in Psychology. 2013. Vol. 4. P. 1–7.

Информация об авторе

В.В. Давыдова – старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингводидактики, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, valerie.davydova@gmail.com

Information about the author

V.V. Davydova – Senior Teacher of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Siberian Institute of Management, branch of RANEPА, valerie.davydova@gmail.com

Статья поступила в редакцию 15.10.2023; одобрена после рецензирования 15.11.2023; принята к публикации 22.11.2023.

The article was submitted 15.10.2023; approved after reviewing 15.11.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Методическая статья
УДК 372.016:811.112.2

К вопросу об основных методах обучения монологической речи на уроках немецкого языка

*Елена Петровна Налобина*¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Цель статьи заключается в подробном анализе методов обучения монологической речи на уроках немецкого языка. Обучение немецкому языку предполагает овладение тремя видами монолога: описание, повествование, рассуждение, которые в зависимости от самостоятельности подразделяют на репродуктивную, репродуктивно-продуктивную и продуктивную монологическую речь. В статье представлены примеры заданий обучения монологической речи по дедуктивному методу (на предтекстовом, текстовом, послетекстовом этапах, этапе реализации и рефлексии) и индуктивному методу (на подготовительном, предречевом, речевом этапах), а также приведены примеры игровых приемов в обучении монологической речи.

Ключевые слова: иноязычное обучение, монологическая речь, дедуктивный метод, индуктивный метод, игровой прием, описание, повествование, рассуждение, немецкий язык

Для цитирования: Налобина Е.П. К вопросу об основных методах обучения монологической речи на занятиях немецкого языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 117–123.

Methodical article

Formation of monological speech skills in German language classes

*Elena P. Nalobina*¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The aim of the article is to analyze in detail the methods of teaching monologic speech in German language classes. German language teaching implies mastering three types of monologue – description, narration, reasoning, which, depending on their independence, are divided into reproductive, reproductive-reproductive and productive monologic speech. The article presents examples of tasks for teaching monologic speech using the deductive method (at the pre-textual, textual, post-textual, realization and reflection stages) and the inductive method (at the preparatory, pre-speech, speech stages), and also gives examples of game techniques in teaching monologic speech.

Keywords: foreign language teaching, monologue speech, deductive method, inductive method, game technique, description, message, reasoning, German language

For citation: Nalobina E.P. Formation of monological speech skills in German language classes. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, Vol. 18, no. 1, pp. 117–123. (In Russ.)

Современное обществу нужны выпускники, способные действовать в абсолютно новых, неопределенных и проблемных ситуациях. Этому должен способствовать ФГОС третьего поколения, в основу которого положен компетентный подход. Суть компе-

тентного подхода заключается в изменении образовательной парадигмы: на первое место выдвигаются не трансляция знаний и формирование умений и навыков, а создание условий для обучающихся, способствующих формированию компетенций. Под компетент-

ностным подходом понимается подход к обучению, который выражается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [1, с. 107].

Одной из центральных задач иноязычного образования является формирование иноязычной монологической речи как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Понятие коммуникативной компетенции определяется как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [2, с. 159–160]. Уже во время обучения в вузе обучающийся должен уметь выступить с сообщением, докладом или презентацией на иностранном языке, аргументировать и доказать свое мнение и т. д.

В отечественной методике под монологической речью понимают «форму речи, обращенной к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе. В отличие от диалогической речи она характеризуется развернутостью, связностью, логичностью, обоснованностью, смысловой завершенностью, наличием распространенных конструкций, грамматической оформленностью» [1, с. 160–161].

Г.В. Рогова отмечает, что необходимым условием при обучении монологической речи является потребность и внутреннее желание высказаться. Для этого необходимо использовать учебную ситуацию (конкретную, абстрактную, проблемную, воображаемую, фантастическую и т. д.), так как мотив речи заложен именно в ситуации. Далее говорящий продуцирует монологическое высказывание, определяя структуру, содержание и выбор языковых средств [10, с. 123–125].

Обучение монологической речи является сложной методологической задачей, поскольку монологическая речь имеет особое строение. К.А. Габева указывает, что особое внимание следует уделить средствам межфразовой связи, служащим сцеплению отдельных компонентов монологического высказывания: цепочки ключевых слов и фраз, отнесенность местоимений к одному референту, параллельные грамматические конструкции, переходные слова и выражения и средства обеспечения актуального членения предложения [5, с. 198].

В зависимости от ряда признаков существуют следующие классификации монологической речи [3, с. 36–38].

1. По содержанию (согласно классификации функционально-смысловых типов монологической речи):

а) описание – текст, в котором перечисляются постоянные и динамические признаки, качества, свойства объекта высказывания. Говорящий стремится донести до слушающегося свое восприятие объекта, события или явления. Заключительная фраза описания несет, как правило, оценку или выражает отношение к объекту;

б) повествование – рассказ о событиях, действиях или опыте, характеризуемый логической последовательностью действий. Говорящий структурирует информацию в хронологическом порядке, при этом важно использование ярких деталей, чтобы сделать повествование увлекательным для слушателей;

в) рассуждение — текст, предполагающий высказывание мыслей, аргументацию и логическое обоснование точки зрения говорящего с использованием фактов и аргументов для убеждения слушающий. Рассуждения могут быть направлены на анализ проблемы, выражение собственных убеждений или обсуждение актуальных тем.

Все типы высказываний требуют формирования монологических рече-

вых умений: целеполагания (с какой целью говорить?), содержания (о чем следует говорить?), исполнения (Как сказать?).

2. В зависимости от самостоятельности и творчества различают репродуктивную монологическую речь (не предполагает самостоятельности в выборе языковых средств и определения содержания), репродуктивно-продуктивную (присутствуют элементы творчества), продуктивную речь (характерна полная самостоятельность построения высказывания).

3. По степени подготовленности выделяют подготовленную, частично-подготовленную, неподготовленную речь.

В отечественной методике выделяют два основных метода формирования умений монологической речи: дедуктивный, где исходной единицей является законченный текст, и индуктивный, предполагающий развертывание высказывания от предложения [3, с. 41–42].

При обучении монологической речи *по дедуктивному методу* важен выбор самого текста, который должен быть либо интересен обучающимся, либо учителю предстоит представить материал так, чтобы содержание стало лично значимым для обучающихся.

Выделяют предтекстовый, текстовый, послетекстовый этапы, этап реализации и этап рефлексии. Рассмотрим данные этапы более подробно.

1. Предтекстовый этап. Цель данного этапа – привлечь внимание обучающихся к теме монологического высказывания, стимулировать прогнозирование содержания, ознакомление с лексическими единицами, которые могут вызвать затруднение. В качестве мотива высказывания могут выступать следующие упражнения: прогнозирование содержания текста по заголовку или средствам зрительной наглядности (иллюстрации, рисунки, фотографии, схемы), комментирование высказыва-

ний, цитат; интерпретация заголовка; ассоциации по теме текста; соотнесение значения слов с темой и др.

Перечислим некоторые приемы предтекстового этапа при обучении монологической речи по теме „Wohnen in der Stadt oder auf dem Lande“.

1. Es gibt ein Sprichwort „Ost und West, daheim das Best“. Was bedeutet dieses Sprichwort?

2. Seht euch die Fotos an und sammelt die Begriffe: Was assoziiert ihr mit dem Leben in der Stadt und auf dem Land? (das Krankenhaus, das Tier, das Konzert, die Kuh, das Kulturangebot, die Natur, das Hochhaus, der Stau, die Luftverschmutzung, im Garten grillen, der Waldweg, die Busverbindung etc.)

3. Jetzt lest den Text „Stadt oder Land – was ist für Familien besser?“ Wie würdet ihr diese Frage beantworten? Worum könnte es in diesem Text gehen?

2. Текстовый этап заключается в информационной переработке текста (лексической, грамматической, синтаксической) с целью его понимания. На данном этапе используется такие задания, как выделение в тексте ключевых предложений и слов, выделение главной мысли, соотнесение отдельных частей текста с целью подтверждения фактов, сокращение текста или перифраз высказываний, выборочный перевод текста, лексические, грамматические, синтаксические упражнения и др.

Представим некоторые типы заданий и упражнений текстового этапа по теме „Stadt oder Land – was ist für Familien besser?“

1. Was ist der Hauptgedanke des Textes? Nennt das Thema und die wesentlichen Aussagen zu diesem Thema.

2. Findet mehr Wörter zu den Themen: im Café, im Theater, auf dem Bauernhof, am Bahnhof.

3. Bildet neue Wörter aus zwei Teilen und ergänzt die Sätze.

Stadt • Reihe • Heimat • Eingang • Klassen • Traum

Mensch • Tür • Land • Haus • Zimmer • Haus

1 Ein ... lebt in der Stadt. 2 In dem ... wurde man geboren. 3 Ein ... möchte man sehr gerne haben. 4 In dem ... werden die Schüler unterrichtet. 5 Ein ... steht nicht frei, sondern ist aufeinander gebaut. 6 Durch die ... geht man in ein Haus hinein.

4. Setzt Präpositionen und Artikel ein.

1. Stell ... Bücherregal doch ... Wohnzimmer ... Wand. 2. Häng doch ... Bild ... Bett. 3. Leg ... Teppich doch ... Boden. 4. Warum stellst du ... Regal nicht ... Badezimmer? 5. Stell ... Bett doch ... Ecke ... Kleiderschrank.

5. Korrigiert die Sätze.

1. Die Vase steht normalerweise unter dem Tisch. 2. Der Teppich liegt an dem Fussboden. 3. Der Unterricht beginnt in 9. Uhr. 4. Der Schrank steht auf dem Schlafzimmer. 5. Das Bild hängt unter dem Bett.

3. Послетекстовый этап нужен для совершенствования навыков монологической речи на основе текста. Г.В. Рогова предлагает создание различных видов пересказов: передача только общего смысла, подробное изложение от лица одного из героев и др. [10, с. 128]. Обучающиеся могут самостоятельно придумать роли друг для друга и пересказать текст так, чтобы речь, жесты, информация соответствовали придуманному герою. Или выполнить пересказ текста, в котором намеренно допущено несколько фактических ошибок, слушатель должен выявить ошибки и исправить их. Однако ученый подчеркивает, что пересказ – «лишь промежуточная стадия присвоения текста, а не конечная цель формирования монологического высказывания» [10, с. 128].

При работе над текстом „Stadt oder Land – was ist für Familien besser?“ обучающимся предлагается выполнить пересказ текста в парах, в котором они намеренно допускают 3–4 фактические ошибки. Партнер должен выявить ошибки и исправить.

4. Этап реализации предполагает продуцирование монологического высказывания одного из функционально-смысловых типов (описание, повествование, рассуждение) [5, с. 202]. Данный этап осуществляется тогда, когда обучающиеся представляют собственную монологическую речь: смысл текста соотносится с их жизнью, мнениями, убеждениями, обучающиеся высказывают свое мнение или делятся опытом.

При работе над темой «Stadt- oder Landleben» предлагается два задания по реализации монологического высказывания: 1) подготовка аргументов и участие в дискуссии «Vorteile und Nachteile des Lebens in der Stadt und auf dem Lande»; 2) создание видеомонолога-сообщения с элементами рассуждения, в котором обучающийся рассказывает, где он бы хотел жить: в городе или сельской местности, называет причины, преимущества, указывает недостатки. Более подробную информацию о применении видеомонологов предлагает статья Д. А. Бураковой [4].

5. К.А. Габеева указывает на необходимость рефлексии при обучении монологической речи. Обучающийся анализирует свое монологическое высказывание, используя специально разработанные критерии оценивания: [5, с. 203]:

1) реализация коммуникативного намерения;

2) соответствие содержания монолога определенному функционально-смысловому типу (описание, повествование, рассуждение);

3) объем высказывания;

4) использование различных связей между предложениями (лексических, морфологических, синтаксических);

5) лексико-грамматическая правильность (правильность построения предложений, согласование членов предложения между собой, порядок слов);

б) звуковая сторона/фонетическая грамотность речи (темп, плавность, интонация);

7) степень самостоятельности производства монолога.

Обучение монологической речи по *индуктивному методу* представляет собой последовательное овладение отдельными высказываниями разного уровня к их последующему комбинированию. Данный подход предполагает связное высказывание без опоры на текст, которое постепенно развертывается от единицы-предложения до цельного монолога.

Н.Д. Гальскова предлагает следующие этапы работы при обучении монологической речи по индуктивному методу: подготовительный; предречевой (сверхфразовый) уровень микромонолога; речевой этап (уровень развернутого монологического высказывания) [6, с. 215].

Целью подготовительного этапа является формирование лексико-грамматических навыков на уровне предложения. На данном этапе учитель задает вопросы, обучающиеся произносят предложения, которые задают коммуникативную ситуацию.

Приведем примеры обучения монологической речи по индуктивному методу по теме «Stadt- oder Landleben». На подготовительном этапе можно воспользоваться коллажем с фотографиями по данной теме. Учитель спрашивает обучающихся: Was seht ihr? Was machen die Menschen auf den Fotos? Warum wollen die Menschen aufs Land bzw. in die Stadt ziehen?

На предречевом этапе происходит конкретизация и уточнение информации по ранее заданным вопросам. Объем высказывания увеличивается, изменяется выбор языковых средств, усложняется грамматическая, лексическая, синтаксическая стороны предложений. Кроме того, следует обратить

внимание обучающихся на логическую связь высказываний. Обучающимся предлагаются следующие задания: соедините простые предложения рассказа в сложносочиненные и сложноподчиненные; закончите высказывания (используя предложенные варианты); подберите к тезисам соответствующие аргументы; объясните причину и др.

Предложим вариант задания на немецком языке: Warum wollen die Menschen aufs Land ziehen? Warum wollen die Menschen in die Stadt ziehen? Wählt die Gründe: Das Freizeitangebot ist sehr groß. Es gibt zu viele Menschen. Man kann hier gut einkaufen. Die Straßen sind zu voll. Es gibt ein großes Kulturangebot: Theater, Museen, Bibliotheken. Hier sind viele Bildungseinrichtungen: Universitäten, Hochschulen etc. Die Kinder haben wenig Freiraum zum Spielen und kaum Kontakt zur Natur. Die Verkehrs- und Straßenverbindungen sind gut.

Целью речевого этапа является повествование или рассуждение обучающегося, его оценка, аргументация данной проблемной темы [8, с. 266].

При обучении монологической речи важно обращать внимание на развитие социокультурной компетенции. По вышепредложенной теме можно попросить обучающихся охарактеризовать жизнь в городе и в сельской местности в России: Sprecht über Vor- und Nachteile des Stadt- und Landlebens in Russland aus persönlicher Sicht. Wie sieht das Leben auf dem Land in Russland aus? Welche Städte gibt es bei uns? (Größe/Einwohner).

При обучении монологической речи по индуктивному методу возможно применение игровых приемов. Представим некоторые из них.

1. «Рассказ на минутку». По правилам данной игры обучающиеся в парах пишут несколько существительных / проблемных тем. Затем один обучающийся в паре выбирает существительное и создает спонтанное монологиче-

ское высказывание по выбранной теме. Важным является временное ограничение – одна минута. По истечении времени партнеры меняются ролями. Этот игру можно продолжить, предложив обучающимся поговорить на другие темы в течение 2 минут.

2. «Рассказ-цепочка» по принципу игры «Снежный ком». Целью игры является научить обучающихся спонтанно выстраивать развернутые монологические высказывания по заданной ситуации. По правилам игры первый обучающийся или учитель начинает историю, составляя короткую фразу или предложение. Далее каждый новый игрок повторяет и логически продолжает историю, основываясь на предыдущей фразе. Последний участник игры создает полноценное спонтанное монологическое высказывание.

3. «Выдуманный персонаж». Обучающиеся придумывают описание максимально непохожего на них персонажа. Заранее обговаривается необходимый минимум пунктов, по которым необходимо описать данного человека. Работая в парах, один из обучающихся рассказывает о выдуманном персонаже в 1 л. ед.ч. После представления монолога партнер задает несколько вопросов.

4. «Расскажи сказку!» Обучающиеся выбирают известную сказку, рисуют иллюстрации к ней на листе формата А4 и рассказывают сказку всей группе, не называя ее. Остальные обучающиеся

должны догадаться, о какой сказке идет речь.

5. «Пила». Материал текста делится на равные части и распределяется по подгруппам и читается в течение 3 минут. Далее обучающиеся подробно пересказывают свою часть текста. Важно ограничение по времени – 3–4 минуты. При пересказе можно упускать некоторые детали, однако основную мысль необходимо донести без искажений [7, с. 45–48].

Таким образом, обучение монологической речи на немецком языке представляется собой поэтапный процесс, имеющий целый ряд особенностей: учет коммуникативно-познавательных мотивов и коммуникативных задач, возникающих в отдельных речевых ситуациях, необходимость создания личностно значимых речевых ситуаций, овладение разными видами монологической речи (описание, сообщение, рассуждение). При обучении монологической речи как по дедуктивному, так и индуктивному методу развиваются следующие составляющие коммуникативной компетенции: языковая компетенция (овладение фонетическими, лексическими, грамматическими языковыми средствами), речевая компетенция (построение монологического высказывания), социокультурная компетенция (развитие умения представлять себя, свою страну в условиях межкультурного общения).

Список источников

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. трудов / под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 156–163.
3. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2018. 104 с.
4. Буракова Д.А. Опыт применения видеомонологов при обучении иностранному языку в лингвистическом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 28. С. 42–51. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.28.04

5. Габеева К.А. Развитие умения монологической речи на английском языке: этапы работы // Ценности и смыслы. 2018. № 5 (57). С. 189–205. DOI: 10.24411/2071-6427-2018-10035

6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 336 с.

7. Ильин А.Е. Использование техники «пила» в обучении английской монологической речи студентов неязыковых факультетов вуза // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 2. С. 40–48. DOI 10.17513/spno.32553

8. Кухаренко С.В. Особенности обучения устной монологической речи // Чтения памяти профессора Евгения Петровича Сычевского: сб. докладов / [отв. ред. Д.В. Кузнецов]. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2021. Вып. 21. С. 263–268.

9. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Альянс, 2020. 282 с.

Информация об авторе

Е.П. Налобина – старший преподаватель кафедры романо-германских языков, Новосибирский государственный педагогический университет, sorockina@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6986-1576>

Information about the author

E.P. Nalobina – Senior Lecturer of the Department of Romano-Germanic Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, sorockina@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6986-1576>

Статья поступила в редакцию 25.10.2023; одобрена после рецензирования 15.11.2023; принята к публикации 22.11.2023.

The article was submitted 25.10.2023; approved after reviewing 15.11.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Методическая статья

УДК 372.881.111.1

Развитие функциональной грамотности через вовлечение во внеурочную деятельность на английском языке

*Юлия Николаевна Паровишник*¹¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития функциональной грамотности у обучающихся основного и среднего общего образования. Материал содержит описание модели функциональной грамотности и ее взаимосвязи с особенностями конструирования заданий для внеурочной деятельности на английском языке, повышающих уровень развития читательской грамотности, критического и креативного мышления, а также глобальных компетенций и цифровых навыков для решения технологических задач. В работе приводятся данные, полученные при тестировании школьников 6–9 классов МБОУ Новосибирской классической гимназии № 17 в 2022 и 2023 годах, а также выполнен анализ полученных результатов для определения основных принципов работы, способствующих вовлечению учащихся во внеурочную деятельность на английском языке как способу развития логического мышления и воображения, приобретения учащимися навыка учиться на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: английский язык, функциональная грамотность, компетенции, внеурочная деятельность, основная школа, тематическая предметная неделя

Для цитирования: Паровишник Ю.Н. Развитие функциональной грамотности через вовлечение во внеурочную деятельность на английском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 124–131.

Methodical article

Developing functional literacy by means of extracurricular activities in the English language

*Yulia N. Parovishnik*¹¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article deals with the actual problem of the development of functional literacy among students of basic and secondary general education. The material contains a description of the functional literacy model and its relationship with the peculiarities of designing tasks for extracurricular activities in English, which increase the level of development of reading literacy, critical and creative thinking skills, as well as global competencies and digital skills for solving technological problems. The paper presents the data obtained during the testing of schoolchildren of grades 7, 8, 9, 10 of the Novosibirsk Classical Gymnasium 17 in 2022 and 2023, as well as the analysis of the results obtained to determine the basic principles of work that contribute to the involvement of students in extracurricular activities in English language as a way of developing logical thinking and imagination, and acquisition a lifelong learning skill by students.

Keywords: English language, functional literacy, competencies, extracurricular activities, secondary school, thematic subject week.

For citation: Parovishnik Yu.N. Developing functional literacy by means of extracurricular activities in English language. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 124–131. (In Russ.)

В современном мире «глобальной экономики знаний» [4], когда рынок труда диктует жесткие условия, являясь зависимым от непрерывных изменений, происходящих в отношениях между государствами, каждый выпускник основной школы может столкнуться с тем, что те или иные рутинные виды работ могут быть автоматизированы, на смену некоторым видам профессий придут роботы, а сектор знаний становится ничем иным, как «машиной по решению проблем» [5, с. 451], жизненно важными становится определенный набор навыков. Согласно Тони Вагнеру, научному сотруднику по инновационному образованию Центра технологий и предпринимательства Гарвардского университета, существует семь навыков выживания – это критическое мышление и решение проблем; сетевое сотрудничество и лидерство путем убеждения; гибкость и адаптивность; инициативность и предпринимательство; эффективное устное и письменное общение; оценка и анализ информации; а также любознательность и воображение [15]. По своей сути данные навыки являются ключевыми составляющими понятия «функциональная грамотность».

Функциональная грамотность выходит за рамки умения читать и писать; она охватывает практическое применение языковых навыков в реальных контекстах. Данный термин претерпел некоторые изменения с момента ведения его в 1957 году на Всемирном конгрессе ЮНЕСКО, отделившись от понятия «грамотность» [9]. В современной педагогике понятие рассматривается в рамках компетентностного подхода, изложенного в трудах А.В. Хуторского, О.Е. Лебедева, А.В. Гориной.

Сегодня понятие функциональной грамотности включает в себя эффективное общение, критическое мышление, решение проблем и способность уверенно ориентироваться в различных си-

туациях. Важными составляющими, по мнению А.В. Гориной, являются совокупность мотивационной и рефлексивной составляющих, обеспечивающих осознание собственных образовательных потребностей у обучающихся и способствующих формированию навыка учиться на протяжении всей жизни в соответствии с изменениями, происходящими во всех сферах человеческой деятельности [1].

С 1990 года и на протяжении нескольких десятилетий международные организации, занимающиеся проблемой развития функциональной грамотности в самом широком смысле, проводили множество независимых исследований более чем в 60 странах мира, однако результаты демонстрируют крайне низкий уровень развития навыков у граждан даже самых экономически и социально развитых государств полноценно и эффективно функционировать в современном постиндустриальном мире.

Проблема развития функциональной грамотности в России впервые была актуализирована в государственной программе Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Развитие образования» (2018–2025 годы), в которой указано, что «сохранение лидирующих позиций Российской Федерации в международном исследовании качества чтения и понимания текста (*PIRLS*), а также в международном исследовании качества математического и естественнонаучного образования (*TIMSS*); повышение позиций Российской Федерации в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (*PISA*)» являются приоритетными направлениями образования [7]. Федеральный государственный стандарт также ставит одной из задач развитие функциональной грамотности учащихся [8].

Наивысшую точку актуальности данная проблема получила в 2023 году, когда в дополнение к письму от 28 сентября

2023 года № 03-1553 «Об организации работы по повышению функциональной грамотности обучающихся» вышло письмо Минпросвещения России от 17.10.2023 № 03-1665 «О проведении комплекса мероприятий функциональной грамотности», информирующее о комплексе мероприятий, связанных с диагностикой, оценкой и формированием функциональной грамотности в 8 и 9 классах образовательных организаций всех субъектов Российской Федерации [6].

Компетенции, подлежащие оцениванию в ходе данного тестирования и рассматриваемые нами в данном исследовании, включают математическую, естественно-научную, финансовую и читательскую грамотность, креативное мышление и глобальные компетенции, связанные с культурной идентичностью и пониманием принадлежности к культурному многообразию мира [7, с. 12].

Не подлежит сомнению тот факт, что развитие функциональной грамотности в ходе изучения иностранного языка помогает учащимся овладеть необходимыми навыками для успешной адаптации в академической, профессиональной и социальной сферах. Знание иностранного языка и наличие при этом развитой лингвистической компетенции, по мнению многих современных педагогов, может служить показателем качества образования и способствовать успешности выпускников в освоении таких ролей, как роли логика, критика и аналитика за пределами учебных ситуаций [2]. Однако, как в одном из своих выступлений справедливо отметил доктор Вагнер, «мы понятия не имеем, как обучать или оценивать эти навыки» [14, 4:27]. Еще сложнее делать это систематически, не имея ни строгого алгоритма действий, ни подходов к развитию данных навыков, ни ресурсов.

Каким же образом нам выявить эффективные стратегии, способствующие

развитию функциональной грамотности, и масштабировать их использование, чтобы все учащиеся в будущем смогли преуспеть в глобальной экономике знаний? В ходе своей практической деятельности мы пришли к выводу, что крайне важно вовлекать учащихся во внеурочную деятельность, которая поощряет активное участие и применение языковых навыков в обстановке, имитирующей реальные жизненные ситуации. В данной статье рассматриваются преимущества включения учащихся во внеурочную деятельность на английском языке для развития функциональной грамотности в ходе проведения предметной недели.

Внеурочная деятельность предоставляет уникальную платформу для учащихся, где они могут применять свои языковые навыки вне традиционной классной комнаты. Участие в драматических кружках, дебатных командах, языковых клубах или программе журналистики позволяет учащимся познакомиться с аутентичным языком и различными коммуникационными ситуациями. Через эти виды деятельности школьники учатся выражать свои мысли, вести переговоры, сотрудничать и эффективно представлять свои идеи.

Целью нашего проекта являлось формирование функциональной грамотности обучающихся средствами внеурочной деятельности на английском языке в процессе проведения «недели иностранного языка». Достижение цели включало овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию на протяжении всей жизни.

Реорганизация именно предметной недели была выбрана как основа для эксперимента, поскольку она по своей сути предоставляет структурированную основу для интеграции внеурочной

деятельности в учебный план. Главным критерием успешной реализации мы выбрали массовость охвата всех учащихся в отличие от работы с одаренными учащимися, как это традиционно складывается в ходе предметных недель, о чем и были проинформированы классные руководители.

В педагогическом эксперименте сроком 1 год (ноябрь 2022 года – ноябрь 2023 года) принимали участие ученики специализированных IT-классов МБОУ «Новосибирской классической гимназии № 17» 6 (7) «Б», 7 (8) «Б», 8 (9) «Б» в количестве 78 человек. Входное тестирование включало в себя выполнение четырех вариантов работ, которые ученики выполняли с интервалом в три дня, в соответствии с выбранными нами направлениями оценки в PISA – *чтательская грамотность, критическое и креативное мышление, глобальные компетенции и цифровые навыки* для решения технологических задач. Задания были выбраны в соответствии с возрастом обучающихся (для 6, 7 и 8 класса) на сайте «Электронный банк заданий для оценки функциональной грамотности» [11].

Входное тестирование показало низкое качество сформированности выбранных нами компетенций, в среднем от 3,3 (чтательская грамотность) до 6 (глобальные компетенции). Следующим шагом являлась разработка хода мероприятий, содержащих задания, повышающие уровень соответствующих компетенций, и включение их в план «Недели иностранного языка» в гимназии.

Отбор заданий происходил с учетом двух факторов: а) интерпретации результата с учетом предложенной ситуации и б) наличия возможности проявления самостоятельности. Мы стремились выделить мероприятия, которые бы тем или иным образом мотивировали учащихся активно работать с языком, развивая их навыки функ-

циональной грамотности в интересной и целенаправленной форме, непосредственно связав образование с многоплановой деятельностью человека в социуме и экономике.

Читательские навыки, критическое и креативное мышление было решено развивать при помощи диктоглосса в парах, мастер-классов по написанию прозаических и поэтических текстов, конкурсов декламации и сочинения стихов – всех заданий на повышение металингвистической компетенции учащихся, то есть способности осознанно размышлять о природе языка через осознание его гибкости, игры слов, структур языка и через анализ знаний [13]. Особое внимание уделялось наличию значимых контекстов. Металингвистическая осведомленность, по мнению Э. Белосток и соавторов, соотносится с формальными уровнями изучаемого языка: фонологическим, морфологическим, синтаксическим и лексическим [12], и формируется на основе ранее приобретенного знания о структуре родного языка и опыта освоения иностранного. Задания затрагивали разные уровни осведомленности о языке – фонологический, морфологический, лексический, к примеру:

(1) This is a dish consisting of a deboned chicken stuffed into a deboned duck, further stuffed into a deboned turkey. Outside of the United States and Canada, it is known as a three-bird roast. Name this dish.

Участие в дебатах на тему «Будущее России» для старшеклассников, языковых играх на иностранном языке помогает учащимся развить языковые навыки, работая с реальными жизненными ситуациями. Это практическое применение способствует лучшему пониманию, интерпретации и реагированию на различные коммуникационные ситуации.

При составлении заданий для проведения интеллектуальных игр мы руководствовались основными структурно-содержательными характеристиками,

которым должны отвечать задания по функциональной грамотности [10]. Составляющие могут быть продемонстрированы на рисунке 1.

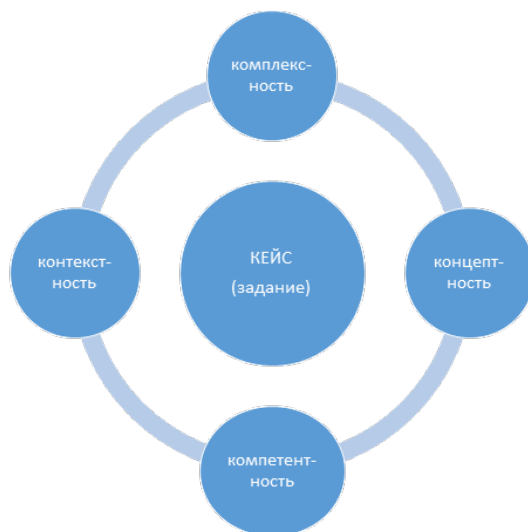


Рис. 1. Основные структурно-содержательные характеристики заданий по функциональной грамотности

Примером задания на развитие читательской и математической грамотности может служить вопросы интеллектуальной игры:

(2) Per one step you can either multiply the number by 2, or divide it by 3, or square it. What is the smallest number of steps that can turn a number 45 into a number 450?

Были включены задания с опорой на фото-, аудио- и видеофрагменты аутентичных рекламных роликов, песен, фильмов с последующим извлечением запрашиваемой информации.

(3) The phenomenon which is called Kelvin-Helmholtz clouds (picture), once upon a time inspired the famous Dutchman. Name this Dutchman.

В связи с тем, что основной проблемой зоной не только подростков, но и людей от 16 до 65 лет названа цифровая безграмотность, особое внимание мы уделили способам решения задач в технологической сфере. Одним из таких заданий стал аналог конкурса “The

Voice”, где в интерактивном режиме учащиеся при помощи внешних аудиоустройств одновременно прослушивали песни на английском языке и заполняли пропуски. Дифференцированность подхода заключалась в том, что ученики сами выбирали уровень сложности задания, а в последнем туре могли проявить самостоятельность в выборе композиции.

Глобальные компетенции, или набор знаний и умений для взаимодействия с представителями других культур, был представлен широким спектром интеллектуальных игр, вопросы которых построены не только на культуре стран изучаемого языка, с использованием текстов и информации, но и повышающими читательскую грамотность. Тематические конкурсы инфорграфики и плакатов, посвященные разным аспектам человеческой деятельности, при публичной защите которых учащиеся не только повышают свою собственную

компетенцию, но и развивают уверенность в себе и совершенствуют свои коммуникативные навыки, также способствуют просвещению слушателей. Развиваемая компетенция распространяется не только на языковую систему, но и положительно сказывается на общем личностном развитии. К примеру, в этом учебном году конкурс был посвящен танцевальной культуре стран мира, и помимо запланированных мероприятий, группа «лидеров» гимназии подготовила танцевальный мастер-класс, динамичный и практический подход к которому не оставил учащихся равнодушными, способствовал погружению в национально-культурную специфику языкового сознания разных народов и снятию межэтнического напряжения [3].

Помимо этого школьники старших классов активно взаимодействовали с младшими в качестве членов жюри и ведущих. Учащаяся 10 класса самостоятельно разработала квест для 5–6 классов на тему “*A Day at Hogwarts School*”, участие в котором приняли не только команды, но и «герои» каждой

станции – ученики 9–11 классов гимназии. Таким образом, реальный контекст, основанный на культуре и реальных заданиях, связанных с жизненными ситуациями, облегчил изучение иностранного языка для участников квеста.

Результаты повторного тестирования классов продемонстрировали повышение уровня сформированности анализируемых компетенций – читательской и цифровой грамотности, креативного и критического мышления и глобальных компетенций. Особо хочется отметить повышения уровня читательской грамотности, результаты тестирования уровня развития которой были самыми низкими. Цифровые компетенции выросли в наибольшей степени, однако это может объясняться также тем, что учащиеся данных классов были активно заняты в мероприятиях, посвященных цифровой грамотности, поскольку это их непосредственный профиль образования.

Данные могут быть наглядно продемонстрированы при помощи рисунка 2.

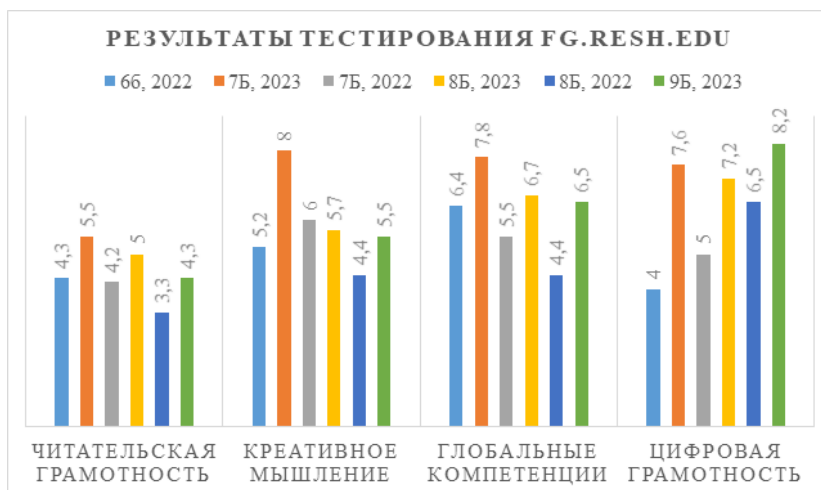


Рис. 2. Результаты тестирования, определяющего уровень развития навыков функциональной грамотности у учащихся основной школы (2022/23 и 2023/24 учебные годы)

Развитие функциональной грамотности на английском языке является важным для академического и личностного

роста учащихся. Вовлечение учащихся во внеурочную деятельность предлагает динамичный и практический подход

для улучшения их языковой грамотности. Предоставление возможностей для контекстуального обучения, построения уверенности и культурного осознания помогает учащимся стать эффективными коммуникаторами и критическими мыслителями. Интеграция внеурочной деятельности с предметными неделями в начальных школах создает комплекс-

ную образовательную среду, способствующую развитию функциональной грамотности на английском языке.

Путем применения этих подходов педагоги могут раскрыть полный потенциал своих учеников, подготовив их к успеху в системе сложных мировых и социальных отношений.

Список источников

1. Горина А.В., Фролова П.И. Психолого-педагогическое сопровождение формирования профессиональной компетентности студентов в социальной проектной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник СибАДИ. 2014. № 5 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-studentov-v-sotsialnoy-proektnoy> (дата обращения: 17.11.2023).
2. Идиатуллин А.В. Роль курса иностранного языка в вузах социально-культурного профиля и возможности его профилизации для подготовки современного специалиста [Электронный ресурс] // Эйдос: интернет-журнал. 2011.11 янв. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2011/0111-03.htm> (дата обращения: 17.11.2023).
3. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность: сб. науч. статей / отв. ред. Е. Ф. Тарасов; ред. Ю.А. Сорокин, Н.В. Уфимцева. М.: ИЯ РАН, 1993. С. 16–21.
4. Макаров В.Л. Экономика знаний: уроки для России [Электронный ресурс] // РСМ. 2004. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomika-znaniy-uroki-dlya-rossii-rossii> (дата обращения: 17.11.2023).
5. Макаров В.Л. Экономика знаний: уроки для России [Электронный ресурс] // Вестник российской академии наук. 2003. Т. 73, № 5. С. 450. URL: http://www.labrate.ru/articles/makarov_knolege-economy-2003.htm (дата обращения: 17.11.2023).
6. О проведении комплекса мероприятий функциональной грамотности [Электронный ресурс]: письмо Министерства образования. URL: <https://che.gov39.ru/documents/pismo-minprosvescheniya-rossii-N-03-1665-ot-17.10.2023-o-provedenii-kompleksameropriyatiy-funksionalnoy-gramotnosti.pdf> (дата обращения: 17.11.2023).
7. Уроки функциональной грамотности (работаем по ФГОС общего образования) [Электронный ресурс] / сост.: А.Н. Величко, А.Н. Москвина. Новосибирск: Изд-во НИМРО, 2021. 180 с.. URL: https://minobr.nso.ru/sites/minobr.nso.ru/wodby_files/files/wiki/2022/02/uchebnoe_posobie_quoturoki_formirovaniya_funkcionalnoy_gr.pdf (дата обращения: 17.11.2023).
8. ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 17.11.2023).
9. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике [Электронный ресурс] // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razvitii-ponyatiya-funksionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike> (дата обращения: 17.11.2023).
10. Читательская грамотность: открытый банк заданий // ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». URL: <http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/chitatelskaya-gramotnost/> (дата обращения: 17.11.2023).
11. Электронный банк заданий для оценки функциональной грамотности [Электронный ресурс]. URL: <https://fg.resh.edu.ru/> (дата обращения: 17.11.2023).
12. Bialystok E., Peets K.F., Moreno S. Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness // Applied Psycholinguistics. 2014. № 35. P. 177–191. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716412000288>

13. *Polunina L.N.* The development of students' metalinguistic competence in foreign language classroom: a bilingual approach // CITISE. 2021. No. 4. P. 494–503. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.4.45>

14. *Wagner T.* Overcoming the Global Achievement Gap [Электронный ресурс] // TEDxNYED. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=D3gpjjIOqHA> (дата обращения: 17.11.2023).

15. *Wagner T.* The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need – And What We Can Do About It. N. Y.: Basic Books, 2014. 360 p.

Информация об авторе

Ю.Н. Паровишник – старший преподаватель кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, juliaterritory@yandex.ru, <https://julateach.ru/>

Information about the author

Yu.N. Parovishnik – Senior Lecturer of the English Language Department, Novosibirsk State Pedagogical University, juliaterritory@yandex.ru, <https://julateach.ru/>

Статья поступила в редакцию 18.11.2023; одобрена после рецензирования 21.11.2023; принята к публикации 22.11.2023.

The article was submitted 18.11.2023; approved after reviewing 21.11.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Обзорная статья

УДК 372.881.1

Возможности применения искусственного интеллекта и нейросетей при организации урока китайского языка

*Жанна Сергеевна Соболева¹, Вераника Дмитриевна Украинская¹*¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья посвящена современным тенденциям организации процесса иноязычного обучения с применением искусственного интеллекта и нейросетей. На сегодняшний день актуальной темой являются способы внедрения искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам. Таким образом, возникает потребность в развитии профессиональных компетенция учителей китайского языка, которые должны быть сформированы в пользу усовершенствования образовательного процесса. В данной статье рассмотрены понятия «искусственный интеллект» и «нейросеть», а также описан ряд нейросетей-помощников, целью которых является помощь учителю при организации урока китайского языка.

Ключевые слова: организация образовательного процесса, искусственный интеллект, профессиональные компетенции, китайский язык, образовательный процесс, нейросеть, урок китайского языка

Для цитирования: Соболева Ж.С., Украинская В.Д. Возможности применения искусственного интеллекта и нейросетей при организации урока китайского языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 132–138.

Review article

The possibilities of application of artificial intelligence and neural networks in the organization of a Chinese lesson

*Zhanna S. Soboleva¹, Veranika D. Ukrainskaya¹*¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article is devoted to modern tendencies of organizing the process of foreign language teaching with the use of artificial intelligence and neural networks. Currently, the ways of introducing artificial intelligence in the process of teaching foreign languages are a prominent topic. As a result, there is a requirement for the development of Chinese language teachers' professional competencies to be developed in favor of the improvement of the educational process. In this article, the concepts of "artificial intelligence" and "neural network" are explained. A number of neural network-assistants are presented, the main purpose of which is to help the teacher in organizing a Chinese lesson.

Keywords: organization of educational process, artificial intelligence, professional competences, Chinese language, educational process, neural network, Chinese lesson

For citation: Soboleva Z.S., Ukrainskaya V.D. The possibilities of application artificial intelligence and neural networks in the organization of a Chinese lesson. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 132–138. (In Russ.)

На сегодняшний день инновационные технологии занимают ключевое место в развитии современного общества. Социальные сети, компьютерные игры,

развлекательные сайты и многие другие ресурсы стали неотъемлемой частью повседневной жизни человека. В настоящий момент цифровой мир затро-

нул многие сферы жизнедеятельности, в том числе образовательный процесс.

Современный образовательный процесс строится на применении не только традиционных методов обучения, но и на методах, основанных на применении цифровых технологий. Интерактивные доски, компьютеры, планшеты стали частью современного урока. Трактовка понятия «современный урок» представлена в ФГОС, где изложены основные требования к организации образовательного процесса, затрагивающие профессиональные компетенции учителя, средства обучения, создание условий для саморазвития, выбор оптимальных средств обучения, анализ каждого учебного занятия, целеполагание и мотивацию при обучении [10]. Кроме того, современный урок представляет собой процесс междисциплинарной интеграции, в ходе учебных занятий учителю необходимо выстраивать взаимосвязь между различными предметами [4]. Стоит отметить, что понятие «современный урок» также находится в постоянном преобразовании, так как скорость возникновения новых тенденций достаточно велика.

Развитие цифрового обучения особенно влияет на роль учителя в образовательном процессе [1]. Переход от знаниевой образовательной парадигмы к современной компетентностной модели привел к изменению роли учителя в организации процесса обучения. Так, говоря о роли учителя в рамках знаниевой концепции, или, так называемой, традиционной педагогики, следует подчеркнуть, что учитель занимал ведущую роль в образовательном процессе, а учащиеся являлись объектами процесса обучения, получавшими готовые знания.

В современной образовательной парадигме произошел переход к субъектно-субъектной организации образовательного процесса. Основной задачей

учителя является не трансляция готовых знаний и опыта, а направление образовательной деятельности обучающихся, создание индивидуальных образовательных траекторий и стратегий, а также консультирование учащихся при решении поставленных задач.

Реализация такого подхода тесно сопряжена с необходимостью применения инновационных средств обучения, что, в свою очередь, диктует необходимость разработки и внедрения новых методик, педагогических технологий, методов, способов и приемов, которые должны соответствовать тенденциям современного общества [8]. Таким образом, перед учителем стоит непростая задача, с одной стороны, сохраняя качество, прибегать к традиционным методам обучения, так, например, Н.Д. Гальскова рассматривает обучение иностранному языку как «институционально организованный процесс, в ходе которого в результате взаимодействия обучаемого и обучающего осуществляется воспроизведение и усвоение определенного опыта в соответствии с заданной целью» [2]. С другой стороны, учителю необходимо, следуя современным тенденциям, организовывать обучение иностранному языку на основе цифровых технологий, в том числе базирующихся на применении искусственного интеллекта. Применение искусственного интеллекта (далее сокращенно ИИ) основывается на поиске и усвоении информации самими учащимися, учитель принимает роль напарника, который направляет деятельность учащихся в нужное образовательное русло. Образовательный потенциал ИИ неисчерпаем и только начинает открываться современному учителю.

Попытки привить компьютеру способности мыслительной деятельности связывают с определением искусственного интеллекта. Основоположник программирования Джон Маккарти впер-

вые ввел термин «Artificial Intelligence», который был переведен на русский язык как «искусственный интеллект». Под искусственным интеллектом он рассматривал машину, способную выполнять задачи, для которых обычно требуется человеческий интеллект. На сегодняшний день понятие «искусственный интеллект» намного шире, оно определяется как набор программных алгоритмов, позволяющих имитировать ряд функциональных возможностей человеческого мозга в динамичной вычислительной среде [8]. Выделяют три вида искусственного интеллекта:

1. Слабый (Narrow AI). Данный вид ИИ используется в повседневной жизни современного человека. Он включает в себя голосовых помощников (Siri, Яндекс Алиса, Маруся Вк и др.), рекламу в социальных сетях, распознавание лиц (использование биометрии), приложения, основанные на поиске партнеров и др.

2. Сильный (AGI). Данный вид находится в разработке. Сильный ИИ станет максимально приближен к способностям человеческого интеллекта и наделен по классическому определению Тьюринга самосознанием.

3. Супер-ИИ (Super AI). Данный вид является лишь теорией, так как на практике, супер-ИИ будет не только подобен человеку, но и сможет превзойти человечество во всех областях, при этом продолжая самосовершенствование системы, разрабатывая новые алгоритмы самостоятельно [12].

На данный момент ИИ является универсальной системой, которая затрагивает все сферы человеческой жизни, в том числе образовательную [5]. Поиск информации, проверочные работы, связь с образовательным учреждением – это работа ИИ.

В рамках данного исследования наибольший интерес представляет использование учителем возможностей ИИ

при подготовке и организации урока китайского языка.

Геополитическая обстановка обуславливает возрастающий интерес учащихся к китайскому языку. Многие школы отдают предпочтение китайскому языку в качестве второго иностранного языка по выбору, что определяет необходимость организации уроков китайского языка на высоком методическом и технологическом уровне. Таким образом, перед учителем встает не только задача отбора содержания и форм организации обучения, но и необходимость методического оснащения образовательного процесса с точки зрения цифровой трансформации общества.

В связи с этим учителя китайского языка сталкиваются с рядом сложностей: поиском качественных ресурсов, применением новых подходов и методик в рамках цифрового пространства, развитием творческой, цифровой, технологической и других компетенции. Недостаточно только осознавать возможности и потенциал применения ИИ при организации обучения китайскому языку, важно применять на практике разработанные с участием ИИ средства обучения.

Использование ИИ учителями китайского языка может значительно упростить подготовку к уроку, так как в интернет-пространстве можно найти подходящие дополнительные пособия, видео, таблицы, карточки и др., которые могут не только быть дидактическими средствами, но и нести мотивационную функцию (аутентичные материалы), что очень важно для изучения любого иностранного языка.

Учителя китайского языка используют ИИ, в частности, для повышения своей цифровой компетенции. Множество курсов, сообществ, образовательных платформ, которые создаются с целью объединения учителей иностранных языков, где они могут делиться новыми

идеями и советами [11]. Конференции, собрания, воркшопы и мастер-классы, способствующие повышению квалификации учителей иностранных языков, проводятся на онлайн-платформах, позволяя проходить повышение квалификации из любой точки мира, сохранить видеоконференции и пользоваться в дальнейшем, а также делиться с другими коллегами. По мнению многих экспертов-методистов, такой формат уже не является нововведением, а стал частью повседневной жизни современного учителя, однако не все учителя иностранных языков используют цифровые технологии при организации иноязычного обучения, в частности по причине того, что не обладают цифровой компетенцией на достаточном уровне.

Тем не менее разнообразие цифрового инструментария применимого в образовательном процессе неуклонно растет. Следует отметить, что в последнее время большую популярность приобретают нейросети. Наравне с понятием «искусственный интеллект» рассматривают также понятие «нейросеть» [13]. Эти понятия стоит разделять. Термин «нейронная сеть» появилась в середине XX века, впервые ее начали изучать Уоррен Мак-Каллок и Уолтер Питтс. В 1943 году ими была разработана компьютерная модель нейронной сети на основе математических алгоритмов и теории деятельности головного мозга. Нейроны Мак-Каллока-Питтса были прототипами биологических нейронов, их конструкция могла выполнять практически любые математические (числовые) и логические операции [15]. Данная модель заложила основные два различных подхода исследований нейронных сетей [14]. Один подход ориентирован, собственно, на изучение биологических процессов в головном мозге, другой – на применение нейронных сетей как метода искусственного интеллекта для решения различных

прикладных задач. Такое открытие повлияло на развитие и изучение нейросетей в дальнейшем [16]. В настоящее время нейросети не просто могут распознавать изображения, но и создавать самостоятельно по текстовым описаниям, кроме того, изменять содержание самих изображений и многое другое [9].

Нейросети могут являться помощниками при поиске материалов, а также как способ реализации творческих идей учителя для уроков [6]. На данный момент нейросети имеют универсальный характер, то есть они могут быть применимы почти во всех сферах человеческой деятельности, в том числе в образовательной [3]. Рассмотрим нейросети, которые могут применяться на уроке китайского языка.

1. EditGPT. Нейросеть, которая имеет довольно расширенный функционал. Основная задача данной нейросети состоит в работе с текстом. Нейросеть способна сократить китайский текст, исправить ошибки, составить аналогичный, написать план к тексту, подобрать синонимы к китайским словам, посчитать иероглифические знаки в тексте, определить уровень текста. Данные операции были проведены для изучения способности правильного выполнения своей работы, поэтому стоит отметить, что editGPT хорошо справляется со своими задачами.

На основе задач и функционала нейросети editGPT можно создать упражнения следующего типа: создание вопросов на основе содержания китайского текста, упражнения на подстановку определенных слов из текста, создание предложений по определенной грамматической конструкции, создание текста на основе плана и наоборот.

2. Yiprity. Инновационная нейросеть, задача которой состоит в подготовке к экзамену или контрольной работе. Данная нейросеть может быть полезна учителям китайского языка, так как она

может сгенерировать задания для контрольной работы на основе учебного материала. Кроме того, нейросеть могут использовать и сами учащиеся, чтобы подготовиться к контрольным работам самостоятельно или совместно с учителем. В задачи данной нейросети входят: создание теста на основе китайского текста с несколькими вариантами ответов, создание упражнений на «对/错», упражнение на заполнение пропусков.

Нейросеть качественно создает истинные или ложные вопросы, мгновенно создает вопросы с несколькими вариантами ответов. Также, кроме онлайн-пользования данным сервисом, нейросеть предлагает скачать созданные материалы для использования в дальнейшем.

3. Explain Me Like I'm Five. Нейросеть, задачей которой является объяснение сложных тем простым языком. Это нейросеть содержит богатую языковую базу, поэтому учителя китайского языка могут ее использовать с целью объяснения чэньюев, если нет русского эквивалента. Также можно создать упражнение, где по описанию нужно отгадать о каком чэньюй идет речь. Данную нейросеть можно также использовать для поиска значения иероглифа или перевод. Кроме того, нейросеть может сгенерировать текст о культурологических особенностях Китая, о традициях, о праздниках, при этом информация дается в сжатом формате, но достаточно содержательна.

4. ChatGPT. Данная нейросеть имеет обширный функционал задач. Учителя по китайскому языку могут на основе данной нейросети не только разрабатывать задания на основе текстового материала, но и работать с изображениями. Разработать можно следующие виды упражнений: создание изображения на основе описания на китайском языке, создание уникальных изображений на основе значений иероглифов, создание

диалогов в формате переписывания в чате, написание сценария к сценке изучаемой темы урока по китайскому языку, создать изображение с зашифрованным иероглифом, написать стихотворение используя определенный список иероглифов. Кроме того, нейросеть ChatGPT на данный момент находится все еще в разработке и в дальнейшем будет сотрудничать с многими образовательными платформами, где будет выступать в качестве помощника-нейросети.

5. YaGPT. Данная нейросеть представлена отечественными разработчиками, которая принадлежит Яндексу. Данная нейросеть является более универсальной системой, так как функционал схож с другими нейросетями, но наиболее практичной задачей у этой нейросети стоит отметить представление краткого содержания длинного текста (статьи, параграфа книги, реферата и т. д.), при этом излагает информацию тезисно отмечая важные моменты в тексте. Еще одной из выделяемых функций у YaGPT стоит выделить конспектирование по содержанию видео, что довольно удобным форматом является для тех учителей, которые готовят письменные задания по видео.

Таким образом, представленные примеры нейросетей способствуют быстрой подготовке материалов к уроку китайского языка. При этом учителя могут воплощать различные творческие идеи, связанные с иероглификой, культурой, а также грамматикой китайского языка, тем самым усвоение информации подобным образом способствует росту мотивации к изучению китайского языка. Кроме того, нейросети могут выступать в роли помощников и для самих учащихся.

Зачастую тот объем информации, с которым сталкиваются учащиеся, не усваивается должным образом, так как обучающиеся имеют разную скорость

получения и переработки информации. В данной ситуации появляется необходимость разработки инструментария, способного отслеживать качественное усвоение учебного материала и подстраивающегося под интеллектуальные способности учащегося, таким помощником в будущем будут выступать платформы ИИ и помощники-нейросети [7].

Актуальность применения искусственного интеллекта и нейросетей в сфере образования является наиболее прогрессивной тенденцией. Однако если применение новых инструментов учебного процесса является стандартом

будущей системы образования, то создание условий развития компетенций, связанных с применением ИИ и нейросетей учителей китайского языка, требуют большего внимания. Так как сфера образования является одним из самых перспективных направлений использования системы искусственного интеллекта, а учитель занимает ключевое место в образовательном процессе. Несмотря на стремительно развивающиеся возможности искусственного интеллекта, учитель всегда будет оставаться ключевой фигурой при организации процесса обучения.

Список источников

1. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. М.: НАФИ, 2019. 84 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для вузов. М.: Academia, 2007. 336 с.
3. Егорычев Д.Н. Направления влияния нейросетей на экономику, бизнес и образование // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2023. № 2 (38). С. 25–33. DOI 10.24151/2409-1073-2023-2-25-33.
4. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании // Вестник майкопского государственного технологического университета. 2019. № 1 (69). С. 113–115.
5. Курбанова З.С. Нейросети в контексте цифровизации образования и науки // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 309–311. DOI 10.24412/1991-5497-2023-3100-309-311
6. Моховиков М.Е., Суслова И.А. Основные тенденции применения нейронных сетей в сфере образования. Новые информационные технологии в образовании и науке: материалы XII Международной конференции. Екатеринбург, 2019. С. 364–371.
7. Петров В.В. Нейросети в образовании: шаг в будущее // Естественные, математические и технические науки. Образование. Технологии. Инновации: материалы межрегиональной научно-практической студенческой конференции (Липецк, 07–28 апреля 2023 г.). Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. С. 264–267.
8. Соболева Ж.С. Возможности цифровой языковой образовательной среды при обучении китайскому языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 183–188.
9. Торкунова Ю.В., Коростилева Д.М. Формирование цифровых навыков в электронной информационно-образовательной среде с использованием нейросетевых технологий // Современное педагогическое образование. 2020. № 5. С. 203–214.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2022. (Стандарты второго поколения. Дидактические требования к современному уроку).
11. Чен Л., Чен П., Лин З. Искусственный интеллект в образовании: обзор // Ieee Access. 2020. Т. 8. С. 75–75.
12. Verheij B., Wiering M. Artificial Intelligence, 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-76892-2> (дата обращения: 11.11.2023).

13. *Halaweh M.* ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. Contemporary-Educational Technology. 2023. Vol. 15, no. 2. Article no. eр421. DOI: 10.30935/cedtech/13036

14. *Wilson T.* Social Psychology [Электронный ресурс]. URL: <https://tim-wilson.socialpsychology.org/> (дата обращения: 11.11.2023).

15. Will supercomputers be super-data and super-AI machines? [Электронный ресурс]. URL: <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3239556?download=true> (дата обращения: 12.11.2023).

16. (Physio)Logical circuits: the intellectual origins of the McCULLOCH-PITTS neural networks [Электронный ресурс]. URL: <https://eva.fing.edu.uy/pluginfile.php/103446/course/section/13184/Origins%20McCulloch-Pitts.pdf> (дата обращения: 12.11.2023).

Информация об авторах

Ж.С. Соболева – старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, chisto_janna@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-7622>

В.Д. Украинская – студент 4 курса, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, ukrainskaya02@list.ru

Information about the authors

Zh.S. Soboleva – Senior Lecturer of the Chinese Language Department, Novosibirsk State Pedagogical University, chisto_janna@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-7622>

V.D. Ukrainskaya – 4th year Student, the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, ukrainskaya02@list.ru

Статья поступила в редакцию 18.11.2023; одобрена после рецензирования 21.11.2023; принята к публикации 22.11.2023.

The article was submitted 18.11.2023; approved after reviewing 21.11.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Методическая статья

УДК 37

Педагогические условия формирования устной англоязычной речи у школьников средней ступени на основе подхода “Speak by steps”

Дмитрий Евгеньевич Бабушкин¹

¹Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Калининград, Россия

Аннотация: В данной статье уточняется понятие «устная англоязычная речь» (УАР) и обосновывается актуальность ее развития. Предлагается подход “Speak by steps” для решения поставленной задачи. Данный подход, который основывается на трех психологических законах, состоит из комплекса мероприятий по педагогическому содействию и использованию схемы «7 шагов». Далее сформулированы и проанализированы педагогические условия, которые должны быть созданы для успешного внедрения подхода “Speak by steps” в образовательный процесс. В конце статьи представлена возможность более эффективного и комплексного подхода к развитию УАР с применением современных интернет-технологий.

Ключевые слова: формирование устной англоязычной речи (УАР), подход “Speak by steps”, педагогические условия, мышление, память, иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК), педагогическое содействие, схема «7 шагов»

Для цитирования: Бабушкин Д.Е. Педагогические условия формирования устной англоязычной речи у школьников средней ступени на основе подхода “Speak by steps” // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 139–144.

Methodical article

Pedagogical conditions of forming middle school pupils' oral English speech on the base of “Speak by steps” approach

Dmitrii E. Babushkin¹

¹Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Abstract. This article clarifies the concept of “oral English speech” (OES) and substantiates the relevance of its development. “Speak by steps” approach is proposed to solve the problem of OES formation and development. This approach, based on three psychological laws, consists of a set of measures for pedagogical assistance and the use of “7 steps” scheme. Next, the pedagogical conditions that must be created to ensure the advantage of “Speak by steps” approach in the educational process are formulated and analyzed. At the end of the article, a more effective and comprehensive opportunity is provided for the development of OES using modern Internet technologies.

Keywords: oral English speech (OES) formation, “Speak by steps” approach, pedagogical conditions, thinking, memory, foreign language communicative competence, pedagogical assistance, “7 steps” scheme

For citation: Babushkin D.E. Pedagogical conditions of forming middle school pupils' oral English speech on the base of “Speak by steps” approach. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 139–144. (In Russ.)

Речь, звучащая или письменная, есть то, что отличает человека от других живых существ на земле, а устная речь является первичной и наиболее естественной формой воспроизведения мыслей человека в процессе общения [2]. Бла-

годаря речи человек обустроивает свой быт, взаимодействует с окружающими людьми, достигает поставленные цели.

Несмотря на происходящие мировые события, например, закрытие границ со многими государствами, статус дисциплины «Иностранный язык» как обязательной в российских школах не вызывает удивления, поскольку в эпоху цифровых технологий люди могут общаться, работать, получать знания, строить отношения не выходя из дома, что крайне затруднительно без сформированной в определенной степени иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК).

В свою очередь, «ИКК – это способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений» [9]. Таким образом, формирование и дальнейшее развитие устной англоязычной речи (УАР) является неотъемлемой частью формирования ИКК, а следовательно подпадает под требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), в котором сказано, что школьники среднего звена «должны формировать и совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию» [7, с. 18].

Чтобы перейти к идее формирования УАР у школьников средней ступени на основе подхода “Speak by steps” и сформулировать педагогические условия его реализации, необходимо знать определение УАР, данное нами в одной из наших прошлых работ: устная англоязычная речь – это звучащая на английском языке, необратимая и неотделимая от субъекта речь, формирующаяся на основе внутреннего мира, эмоционального и ментального состояния говорящего [3]. Люди мыслят с помощью речи и используют ее, чтобы сообщать друг

другу свои мысли [10, с. 130]. Поскольку наше мышление неразрывно связано с речью, что мы признаем как факт, следовательно напрашивается вывод: чтобы формировать и развивать речь, необходимо формировать и развивать мышление.

В нашем случае мы предлагаем формировать и развивать мышление, а следовательно, и речь, на уроках английского языка на базе подхода “Speak by steps”, в котором выделяются [3]:

1) схема «7 шагов», позволяющая ученикам строить высказывания, не теряя логичности, связанности и смысловой законченности повествования;

2) педагогическое содействие, осуществляемое с помощью тактичного исправления ошибок учеников, подсказок, демонстрации примеров, написания фраз учеников на доске, обеспечения контроля усвояемости материала учениками.

Подробнее ознакомиться со схемой «7 шагов», вариантами ее использования и развития, а также с комплексом мероприятий по педагогическому содействию можно в публикации [3].

Изложим основную идею подхода “Speak by steps”, которая базируется на следующих положениях.

1. Речь – производное мышления, а не памяти [10, с. 130]. Следовательно, чтобы сформировать и развить УАР, необходимо использовать комплекс упражнений, направленных на развитие мышления, а не запоминания. Например, упражнения, описанные в статье [3].

2. Заучивание словесных формулировок без ясного понимания того, как их можно применить в своей жизни, является формальным и бесполезным знанием [10, с.131], не развивающим УАР.

3. Поскольку одна и та же мысль может иметь разную речевую форму [10, с. 135], так и говорящий может пребывать в разном ментальном состоянии, которое меняется как от внешних обстоя-

ятельств, так и от внутренних переживаний. Исходя из своего ментального состояния, говорящий передает одну и ту же мысль разной речевой формой. Отсюда следует, что учеников необходимо обучать видению различных сторон одного и того же предмета, действия или явления, нахождению связи между ними, не привязываясь к одной речевой форме и быть способными в разных состояниях подобрать нужные слова для передачи своих мыслей.

Сформулируем и проанализируем педагогические условия, которые должны быть созданы в школе на уроках английского языка для результативного формирования у школьников средней ступени УАР на базе подхода “Speak by steps”.

Основой нашего понимания педагогических условий является позиция профессора А.Я. Найна, который рассматривает их как «совокупность объективных возможностей содержания форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных педагогических задач» [8].

На сегодняшний день в практике научно-педагогических исследований выявлены 3 основных типа педагогических условий [5, с. 17]:

1) организационно-педагогические (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков);

2) психолого-педагогические (Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А. О. Малыхин);

3) дидактические условия (рассматриваются в исследованиях М.В. Рутковской).

Исходя из анализа на основе междисциплинарного подхода, проведенного А.А. Володиным и Н.Г. Бондаренко, «организационно-педагогические условия представляют собой характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей пространственно-обра-

зовательной среды, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование, а также развитие педагогической системы» [4].

Придерживаясь этого определения, мы сформулировали следующие организационно-педагогические условия, необходимые для результативной реализации подхода “Speak by steps” в процессе формирования и развития УАР у школьников средней ступени.

1. Заблаговременное распределение учеников по уровню владения английским языком на две группы.

2. Формирование УАР у школьников средней ступени в рамках школьной образовательной среды, включающей в качестве обязательных компонентов преподавателей, учащихся, учебно-методическое и организационно-правовое обеспечение, компьютерное и иное оборудование, программное обеспечение.

3. Предварительное обязательное прохождение учителем курса повышения квалификации, в котором предусмотрено изучение и практика всех ключевых аспектов преподавания по подходу “Speak by steps”.

4. Установление соответствия длительности занятий действующим санитарным нормам и правилам, времени и месту их проведения согласно актуальному расписанию.

5. Обеспечение каждого ученика рабочим местом, ручкой и тетрадью, возможностью работы в парах и группах для достижения максимального образовательного результата.

Следующий вид – психолого-педагогические условия, которые, исходя из анализа работ А.В. Лысенко, Н.В. Журавской, Е.А. Лисина, обеспечивают поддержку определенных педагогических мер воздействия на становление личности субъектов или объектов педагогического процесса, что в свою очередь влечет увеличение эффективности образовательного процесса [6].

Для получения целевых результатов внедрения подхода “Speak by steps” в классах средней ступени должны соблюдаться следующие психолого-педагогические условия.

1. Обстановка на занятиях и взаимодействие между собой участников образовательного процесса поддерживают стремление учеников говорить на английском языке.

2. УАР учеников оценивается в соответствии с выполнением или невыполнением заданных в упражнении условий и требований.

3. Умеренное использование родного языка как со стороны учителя, в целях экономии времени и доступного объяснения задание, так и со стороны учеников, с целью снижения стрессовой нагрузки, раскрепощения, выведения лексики из пассивного словарного запаса в активный для дальнейшего перевода и закрепления на английском языке.

4. Смена учеников в парах и группах, с целью лучшей адаптации к общению на английском языке с разными людьми, где учитывается темп, интонация, четкость, связанность, логичность речи, а также зрительный контакт, мимика, эмоции и жесты.

Третий вид – дидактические условия как «результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также форм обучения, применяемых для достижения дидактических целей» [1]. Для грамотного внедрения подхода “Speak by steps” в образовательный процесс в классах средней ступени, на наш взгляд, необходимо соблюдать следующие дидактические условия.

1. Развитие УАР у школьников средней ступени по подходу “Speak by steps” регламентируется соответствующим учебно-методическим обеспечением.

2. Перед началом выполнения каждого задания учитель формулирует цели и ставит подлежащие решению задачи,

разъясняет возможные способы работы со схемой «7 шагов» и описывает критерии оценивания ожидаемых результатов.

3. Схема «7 шагов» не является единственным инструментом достижения образовательных целей. Преподаватель должен иметь полномочия самостоятельно выбирать образовательные технологии решения поставленных задач, варьировать средства и методы контроля учебных достижений учеников и самостоятельно формулировать рекомендации по устранению выявляемых речевых недочетов [1].

4. Наличие у каждого ученика возможности построения и реализации персонализированной траектории заполнения схемы «7 шагов» в индивидуальном темпе освоения учебного материала, которая наилучшим образом соответствует фактическому уровню сформированности его устной родной речи и УАР.

5. Важное условие индивидуализации обучения состоит в том, что ученикам, быстрее и успешнее остальных выполняющим все запланированные учебные задания, должна быть предоставлена возможность самостоятельной работы с усложнением пройденных заданий для ускоренного развития и совершенствования УАР.

6. Учителю не следует пребывать учеников во время воспроизведения речи, с целью исправления грамматических, фонетических, лексических ошибок: все недочеты фиксируются либо на доске, либо в личных заметках преподавателя и разбираются после завершения речевого акта ученика.

7. Разбор персональных ошибок организуется в формате группового обсуждения, при котором проявляется множество различных мнений, версий того, каким должен быть ответ. Такой способ анализа ошибок позволяет не только вовлечь весь класс в работу, но

и диагностировать знания, мышление каждого ученика в отдельности, и даже его личностные особенности: формулирование аргументов в пользу данного ответа, слепое следование за мнением большинства или же отстаивание своей позиции и т. д.

Сформулированные выше условия непосредственно определяют образовательное пространство, необходимое для эффективного внедрения подхода “Speak by steps”. Однако существует возможность более продуктивного формирования УАР у школьников средней

ступени на основе подхода “Speak by steps” с использованием материалов с автоматизированной проверкой заданий на интернет-ресурсе speakbysteps.ru. Для реализации такого обучения школе необходимо располагать соответствующими финансовыми ресурсами, направленными на оплату курсов повышения квалификации своим сотрудникам и взаимодействие учителя и учеников на интернет-ресурсе speakbysteps.ru. Условия использования платформы speakbysteps.ru закрепляются соответствующим лицензионным соглашением.

Список источников

1. *Абдулхамид Т., Рудинский И.Д.* Педагогические условия применения системы автоматического распознавания речи при изучении иностранного языка // Вестник науки и образования северо-запада России: Педагогические науки. 2016. Т. 2, № 4. С. 127–131.
2. *Бабушкин Д.Е.* Персонализация образовательной траектории формирования и развития устной англоязычной речи у школьников средней ступени // Сборник статей XV Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. 2. М., 2023. С. 1–2.
3. *Бабушкин Д.Е., Харитонов Б.Б.* Педагогическое содействие формированию устной англоязычной речи у школьников средней ступени [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/365C57> (дата обращения: 29.09.2023).
4. *Володин А.А., Бондаренко Н.Г.* Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/35oJM3> (дата обращения: 01.10.2023).
5. *Дорошенко Д.А.* Педагогические условия интеграции этнокультурных технологий в проектное обучение: магистерская диссертация по направлению подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям). Барнаул, 2020. С. 16–25.
6. *Лысенко А.В.* Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки. Майкоп, 2005. 203 с.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: Приказ от 17 декабря 2010 г. № 1897. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 28.09.2023).
8. *Пашкова Е.Е.* К проблемам педагогических условия в отечественной психолого-педагогической науке [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/35oGnX> (дата обращения: 27.09.2023).
9. *Таюрская Н.П.* Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт [Электронный ресурс] // Humanities vector. 2015. № 1. С. 83–87. URL: <https://clck.ru/adhSG> (дата обращения: 01.10.2023).
10. *Теплов Б.М.* Психология: учебник средней школы. М.: Концептуал, 2019. 256 с.

Информация об авторе

Д.Е. Бабушкин – аспирант ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, dmevgenevich@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7338-3063>

Information about the author

D.E. Babushkin – Postgraduate Student, ESC “Institute of education and humanitarian science”, Immanuel Kant Baltic Federal University, dmevgenovich@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7338-3063>

Статья поступила в редакцию 10.10.2023; одобрена после рецензирования 24.10.2023; принята к публикации 27.10.2023.

The article was submitted 10.10.2023; approved after reviewing 24.10.2023; accepted for publication 27.10.2023.

Обзорная статья

УДК 811.111'373:371.3

Художественные тексты как источник лексики и культурных элементов при обучении английскому языку как иностранному

Татьяна Думитрашковић¹¹Университет Восточного Сараево, Биелина, Босния и Герцеговина

Аннотация. Литературные произведения читаются для удовольствия. Поэтому вполне разумно ожидать, что благодаря использованию художественных текстов опыт изучения иностранного языка может стать еще одним источником непосредственного удовлетворения и чувства удовлетворения. В статье рассматривается вопрос о том, как художественные тексты могут использоваться в качестве источника лексики и культурных элементов при преподавании английского языка как иностранного. Автор указывает, что можно добиться того, чтобы художественный текст был ценным источником понимания и усвоения как лексики иностранного языка, так и важнейших элементов культуры, которую он представляет. Приобретение словарного запаса должно быть результатом контекстного чтения; необходим содержательный контекст и требуется много чтения. Настоящее знание языка трудно приобрести, не зная культуры народа, язык которого изучается как иностранный, и наиболее впечатляюще культура раскрывается через литературу. Поэтому художественный текст при правильном подборе и умелом использовании является привлекательным инструментом, к которому педагог должен с полной уверенностью обращаться в своей работе.

Ключевые слова: литература, лексика, культура, иностранный язык, преподавание, английский язык

Для цитирования: Думитрашковић Т. Художественные тексты как источник лексики и культурных элементов при обучении английскому языку как иностранному // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 145–152.

Review article

Literary texts as a source of vocabulary and cultural elements in the teaching of English as a foreign language

Tatjana Dumitrašković¹¹University of East Sarajevo, Bijeljina, Bosnia and Herzegovina

Abstract. Literary works are read for pleasure. Therefore, it is not unreasonable to expect that through the use of literary texts, the experience of learning a foreign language can become another source of immediate satisfaction and a sense of fulfillment. The article deals with the way in which literary texts can be used as a source of vocabulary and cultural elements in the teaching of English as a foreign language. The author points out that it is possible to achieve that the literary text is a valuable source of understanding and acquiring both the vocabulary of a foreign language and very important elements of the culture it represents. Vocabulary acquisition should be the result of contextual reading; a meaningful context is needed, and a lot of reading is necessary. The real knowledge of a language is difficult to acquire without knowing the culture of the people whose language is learned as a foreign one, and culture is most impressively revealed through literature. Therefore, the literary text with proper selection and skillful use is an attractive tool that the teacher should turn to in his work with full confidence.

Keywords: literature, vocabulary, culture, foreign language, teaching, English

For citation: Dumitrašković T. Literary texts as a source of vocabulary and cultural elements in the teaching of English as a foreign language. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 145–152. (In Russ.)

1. Introduction

There is no need to talk about the growing importance of the English language and the needs and requirements to master it at the current moment at the beginning of the 21st century, especially not in general. It is necessary to focus on finding ways to provide students at the secondary and, especially at the higher level of learning, with additional means and skills of using that language, especially its vocabulary, for the most diverse possible purposes, which are even unimaginably numerous, and most often depend on the use of the text and the work on the text. Hence the belief that literary texts can be of multiple use, not only samples of quality poetry and literary prose, but also non-fiction texts. English literature has become the property of the entire world that uses the English language, so in that sense, literary texts illustrate not only the qualities of that language as a foreign language, but also bring significant elements of the English language, which is “the language of study” in a large number of fields. English is very much on the world stage as the language of international communication, and respected linguists try to explain the continuation and development of this phenomenon in various ways and with different assumptions. It is significant that Brumfit singles out these two among other assumptions: “It might be claimed that the lexicon of English is peculiarly suited to international communication, or that it is in discourse terms well-adjusted to the requirements of different cultures” [4, p. 3]. Both these claims can be linked to the essential features of literature, i.e. literary texts, the first formal benefit of which is expected to be a contribution to the mastering and assimilation of vocabulary and the creation of awareness and certainty regarding the circumstances

of the use of lexical elements. Simply, one should establish a proper reaction to the literary text and perceive all its means of conveying meaning and messages as a normal communicative function of the language itself. “This is a crucial point. The language of literary texts is not a wholly different medium from that used in all other (not-literary) forms of linguistic communication” [19, p. 91].

Both experts and teachers involved in direct practice agree that working on a literary text helps them master the grammatical rules of the language. The reader can master all the complexity of the sentence structure by going back, if necessary, to the parts he has already read and by re-examining what was not completely clear during the first reading. And certain stylistic devices, for example, some inversions in word order, are applied almost exclusively in written or literary English, especially in poetry and poetic texts. Referring to literary texts can also help in understanding society and the circumstances in which language is used. The authenticity of the language of a given society gradually helps students to go deeper than what is visible on the surface and to delve into the ways of behavior and understanding in the depicted environment. “Such understanding, often neglected in foreign language training, is ultimately as important as understanding the literal meaning of words and sentences in the new language” [1, p. 203].

2. Literary Texts as a Source of Vocabulary

A special way in which literary texts can contribute to mastering the English language is to help in the acquisition, expansion, shaping and enrichment of vocabulary. The vocabulary used in written English, especially in literary texts in the broadest sense, is much richer than

the vocabulary which is characteristic of live speech. "The vocabulary used in written English and especially in literature is many times larger than the vocabulary common in speech" [1, p. 202]. If we limit the teaching of our students only to conversational practice and other forms of practice designed and organized primarily for the purpose of achieving fluency in the spoken English language, we deprive them of the opportunity to practice and "conquer" an incomparably larger and richer part of the total vocabulary.

In the time after the Second World War, great efforts to bring the English language to other countries and peoples produced an emphasized, even overemphasized role of verbal communication and spoken language as the primary goal of learning and mastering English as a foreign language. At the same time, a need to access a huge amount of written material remained; the need that was increasing over time because the quantity of literature and all other written materials was also increasing unexpectedly.

The ability to read various types of literature is useful, sometimes even essential, to practically every educated person everywhere in today's world. The completely logical and reasoned need to master a spoken language should not prevent us from using written materials and working on developing reading skills and creating a reading habit, because a quality literary text, methodologically correctly selected and skilfully used, contributes to the skill of entering into dialogue, setting questions and answers to inquiries, presentations of personal attitudes and feelings; not to mention the fact that the vast majority of the young intellectuals is still aware that understanding speech and producing speech will be of second-rate importance to them in the future, perhaps completely unimportant. Hence, as Dimitrijević points out, "after textbooks completely devoid of literary texts and after

the "experiment" with dialogue texts, the interest of methodologists, theoreticians of foreign language teaching, textbook writers and teachers gradually returns to literary texts" [7, p. 35].

In efforts to make their students master English as a foreign language, teachers gladly accept and use exercises of grammar and sentence patterns, exercises of performing various transformations or replacing parts, conversations and dialogues. Literary texts as elements of the program in the teaching of English as a foreign language are not, however, to the taste of all teachers. And those who have tried to rely on the examples of literary works using texts that are original creations of writers in the English language are not always successful in their work. Nevertheless, the feeling remains and grows stronger over time that using literary texts should have a significant value in learning English as a foreign language – provided that the right texts are found and selected, which will then be correctly used, and provided that the overall understanding "...that the teaching of foreign languages is an extremely complex system in which it is inevitable to constantly review the achieved results and search for new solutions" [22, p. 135], is accepted.

The role of vocabulary among the difficulties that arise when reading in English as a foreign language and when acquiring the language in general, should not be underestimated. Regarding such a significant connection between the desired growth of vocabulary and the reading in official learning conditions, Miller says: "...Children can learn words at school the same way they learned them at home: by observing how they are used in intelligible contexts. The principal difference is that the academic environment depends more on written than on spoken contexts. It is widely recognized that the best way to facilitate vocabulary growth in

schoolchildren is to encourage them to read as much as possible... It is not surprising, therefore, that children who read little or nothing outside of school generally do poorly on vocabulary tests” [16, p. 246].

So, a lot of reading is needed, a meaningful context is necessary.

According to Marckwardt the acquisition of vocabulary should be the result of contextual reading and not the study of words in lists or the exclusive use of popular monolingual dictionaries, because they are potentially dangerous by offering lists of synonyms [14]. The right context is necessary, and it is exclusively the nature of the vocabulary of the English language that should decide when selecting literary texts, as well as when thinking about using simplified versions. The context is crucial, but the elaborate understanding of the context offered by Miller – “...Learning words by reading them in context is effective, but not efficient. Some contexts are uninformative. Some are even misleading. For reading to have any substantial effect on vocabulary, a word must be encountered several times – which means that a great deal of reading must be done” [16, p. 246] – helps us to understand that the real essence is in reading, in the correct selection of texts, first of all, and then in their introducing in a way that will encourage students to read. It is necessary to offer students vocabulary elements in meaningful situations and in relation to other words with which they are syntagmatically and paradigmatically connected. “Guessing a vocabulary from context is the most frequent way we discover the meaning of new words. First of all, our guesses are guided by the topic, which in conversation is obvious from the type of social interaction involved, and which in reading may be signaled by an abstract or outline of what we are about to read. Even a title provides an effective source of clues for guessing” [17, p. 63].

It is logical that the literary text will be useful and teach the students better if they

react with their literary experience if they do not understand the offered text only as the material from which they have to learn. “If literature is to be useful vehicle for the teaching of foreign language skills, that literature must first succeed as a literary experience for the student. The failure of literary texts in foreign language teaching is often the result of a failure to encourage or even allow students to receive such texts as literature, that is, as a literary experience. Consequently, foreign language teachers interested in using literature in their classes must be aware of how literature can teach foreign language skills while, at the same time, retaining its literary value for foreign language learners” [1, p. 199]. Literature is valuable here not only because it can be useful, but because the very act of reading a literary text is a pleasant experience, or at least it should be. Literary texts are often read purely for pleasure. Therefore, it is probably not unreasonable to expect that through the use of literary texts, the experience of learning a foreign language can become another source of satisfaction and a sense of fulfillment. This possibility makes the literary text a really attractive tool that the teacher should turn to in his work with full confidence. With proper selection and skillful use, the literary text can be a valuable source of understanding and acquisition of the vocabulary of the English language, and also a source of very important elements of the culture it represents.

3. Literary Texts as a Source of Cultural Elements

Since the process of globalization has contributed to the increase in the mobility of the population, the goals of teaching English as well as other foreign languages should be directed to the specific needs of twenty-first century students who are likely to communicate in different sociocultural environments. The development of language competence alone is no longer sufficient to meet the needs of

global citizens, and the development of intercultural speakers has become a priority in foreign language teaching.

A lack of intercultural competence can lead to cultural misunderstandings, often hindering successful communication, so it is crucial that intercultural competence is built into the foreign language curriculum [3]. In the teaching of English as a foreign language, teachers should use culturally relevant materials to raise students' cultural awareness and foster their intercultural understanding. To this end, literary texts are suitable, because they often deal with complex cultural issues.

In an intercultural approach to the teaching of language, culture should be taught in a way that develops students' intercultural skills along with their communication skills. Byram [5] classifies the skill of intercultural communication in two categories: 1) Skills of establishing relations between two cultures, through the analysis of different aspects of those cultures 2) Skills of discovering new information and communication with other speakers. These skills are at the core of an intercultural approach in a foreign language teaching. By implementing those skills in their foreign language learning students develop intercultural communicative competence which helps them communicate within the culture of the target language.

Brown [3] argues that language and culture cannot be separated from each other without losing their significance. On the one hand, culture is represented through language. Language and culture have communicative function and they carry meanings. In contrast to language that has syntactic, semantic and pragmatic meanings that enable communication between language users [2], culture has cultural meaning that is expressed through different models of behavior [20].

The true meaning of language is difficult to acquire without knowledge of culture,

but culture is in fact the most beautiful and receptive literature. Two meanings of the term culture are relevant in the teaching of foreign languages: the first, broader anthropological meaning, which includes the way of life of a society, and the second one, which is more often thought of and which includes a certain number of values, the superstructure of society, such as literature, music, painting, and art in general [8, p. 19].

The presence of cultural elements in the teaching of English as a foreign language combined with the elements of the (new) vocabulary makes a gain in the general educational sense. Satisfying English language students' demands to work more on vocabulary, successful selection of texts and offering cultural elements certainly lead to a great move of the focus of teaching work from lectures to learning and acquiring all elements of the language; we are moving towards the much-needed and much-requested independence of students, first of all, through maintaining and supporting the habit of reading and working on the text. The habit of reading and contact with books is threatened under the influence of the modern pace of life, the presence of so many different technical modern and perfect means that bring the sound and image of changed understandings and value systems. Maintaining the student's ability to be interested in reading in English and contributing to the satisfaction that results from it is all the more important that results from it is all the more important to us – “The importance of reading in a foreign language in the process of learning a foreign language takes on a special dimension when learning takes place in extremely artificial and difficult conditions i.e. outside the country where the language in question is spoken as a mother tongue” [8, p. 67].

Literature can become an interesting source of knowledge and a way of introducing students to the culture of

the language they are learning. This "familiarization" should consist of learning about culture and developing the ability to observe cultural differences and make independent conclusions, not just acquiring facts. Teachers should use different activities and techniques that encourage solving a cultural problem.

By reading literary texts, English language learners begin to understand English culture more deeply. They develop understanding and ability to see how much the English culture and their own are alike. It is what helps them to appreciate differences [11]. Short, therefore, argues that literature builds bridges of understanding between countries and cultures [21, p. 131]. It leads to intercultural understanding, which enables students of foreign languages to take the perspective of another [10, p. 1]. By reading literature, students identify with the characters and experience other cultural perspectives [12]. They also make comparisons between the experiences of the characters and their own and connect the two cultures. In that way, students recognize and appreciate important values of both cultures and become aware of different cultural perspectives. By critically reading these texts, they think about ideas from an intercultural point of view and develop self-awareness, which is crucial for understanding and accepting another culture. All this encourages the development of students' intercultural competence [10].

The process of raising awareness starts from the earliest stages of foreign language teaching. When selecting literary texts, English language teachers should think about interests, age and understanding level of their students [13]. Only literary texts that are not linguistically complicated and that deal with issues that are suitable to the students' age can improve motivation. Literary texts are also used to contribute to students' personal involvement by inspiring their interest and evoking strong, positive responses from them [6].

Being cognitively and affectively engaged, students interpret a foreign culture from their own point of view and develop critical self-awareness, tolerance, and empathy for otherness [18]. This can only be achieved through analytical and creative tasks using representative materials that motivate students and build their confidence to say something worth saying in order to make some personal contribution to the discussion. There are no wrong answers in the discussion of representative texts, so students can express their opinions and develop critical thinking skills [15]. For example, in the early stages of English language teaching, teachers can use picture books so that students can look at illustrations, ask questions about content or language, and compare similarities and differences between their own and the culture of the language they learn. Although it is important for teachers to explain certain cultural information to younger students, the focus should be on encouraging them to discover and learn information on their own, in order to become aware of cultural differences [9].

We understand the importance of reading and literature, i.e. selected literary texts in transmitting elements of culture, but we must also understand that this role should be approached extremely realistically and according to Marckwardt [14] with realistic knowledge and respect for the curriculum as well as all relevant conditions under which the teaching takes place. As for the selection of the texts themselves, we believe that it is best to use contemporary short narrative prose, since such texts easily arouse a strong and sufficiently lasting interest; properly selected texts from folk literature can sometimes serve such a purpose.

There are teachers who simply avoid the literature texts. They complain and state the difficulties they encounter when they try to awake the will of their students to read the literature offered to them. They

then abandon the use of literary texts. There are also those who resort to compromise and try to deal with difficulties by using simplified texts of literary greats in different ways.

In order to overcome difficulties, it is certainly possible to understand the story as a whole even before certain words in the text are understood. Especially students at higher levels of education can go through a complete literary experience even when they do not understand all the words in the material being studied. “Adults too may find a literary experience where they do not find complete verbal understanding. Any modern audience of a Shakespearean play is bound to lose some of the meaning couched in archaic words and sentence structures. Yet current enthusiasm for these plays has encouraged countless modern performances” [1, p. 201]. Shakespeare, for example, is an institution that requires a special mention when it comes to the cultural elements brought by samples of literary creativity in the English language and the vocabulary in them. Regardless of any objective difficulties, it would really be necessary in the English language curricula, to explain much more about the cultural significance and the meaning of the creativity of this great man and to talk about his immense and varied contributions in the vocabulary’s field of the English language.

4. Conclusion

Vocabulary and its importance in

reading in English and in general in working on improving the command of the English language as a foreign language are indisputable. Hence, it is necessary to constantly monitor and correctly interpret the students' claims that it is the vocabulary that represents the greatest difficulty for them. When it is said that vocabulary represents one of the main obstacles that make communication difficult at a given level of command of the English language, we should understand that this does not mean that lexical elements should generally be considered the most important or one segment of the language that should be insisted upon in teaching.

Obviously, in modern society, the main outcome of foreign language teaching is not only the development of students' linguistic competence, but also the creation of intercultural speakers who should be competent to interpret both language and culture while communicating in specific intercultural contexts. Students of foreign languages should have adequate cultural knowledge in addition to knowledge of grammar and vocabulary because problems of cultural incompatibility often hinder communication and the development of successful social relations. Discussing cultural diversity broadens students' horizons and prepares them to understand and accept other cultures, which leads to the development of their intercultural competence.

Список источников

1. *Arthur B.* Reading Literature and Learning a Second Language 1 // *Language Learning*. 1968. XVIII / 3–4. P. 199–210.
2. *Brooks N.* Teaching Culture in the Foreign Language Classroom // *Foreign Language Annals* 1. 1968. Vol. 1, Issue 3. P. 204–217. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1968.tb00135.x
3. *Brown H.D.* Principles of Language Learning and Teaching. N. Y.: Longman, 2000. 410 p.
4. *Broomfit C.J.* English as an International Language I: What do We mean by “English”? // C. Broomfit (ed) *English for International Communication*. Oxford: Pergamon Institute of English, 1982. P. 1–7.
5. *Byram M.* ‘Cultural awareness’ as Vocabulary Learning // *Language Learning Journal*. 1997. Vol. 16. P. 51–57.
6. *Collie J. and Slater S.* Literature in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 266 p.

7. *Dimitrijević N.* Methodology of Teaching Foreign Languages at the End of the Twentieth Century // Contemporary trends in foreign language teaching. Nikšić: Faculty of Philosophy, University of Montenegro. 2001. P. 13–53.
8. *Djordjević R.* Culture as a Factor in Teaching English as a Foreign Language. Belgrade: Student Publishing and Information Center – ICS, 1975. 152 p.
9. *Ellis G. and Brewster J.* Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers. UK: British Council, 2014. 208 p.
10. *Gonçalves Matos A.* (Re)placing Literary Texts in the Intercultural Foreign Language Class room // International Education Studies. 2011. Vol. 4, Issue 5. P. 5–9. DOI:10.5539/ies.v4n5p5 .
11. *Hibbs B.* Developing Students' Intercultural Competence through Children's and Adolescent Literature // Studie z Aplikované Lingvistiky. 2016. Vol. 7, Issue 2. P. 7–19.
12. *Lütge C.* Otherness in children's literature: perspectives from the EFL classroom // J. Bland and C. Lütge (eds) Children's Literature in Second Language Education. London: New Delhi, New York, Sydney, Bloomsbury, 2013. P. 97–105.
13. *Maley A.* Literature in the language classroom // R. Carter and D. Nunan (eds) The Cambridge Guide to TESOL. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 180–185.
14. *Marckwardt A.H.* The Place of Literature in the Teaching of English as a Second or Foreign Language. Honolulu: East-West Center. University of Hawaii Press, 1978. 78 p.
15. *McRae J.* What is Language and What Is Literature? Are They the Same Question? An introduction to literature with a small 'l' and five skills English // FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen. 2008. Vol. 37. P. 63–80.
16. *Miller G.A.* The Signs Of Words. N. Y.: Scientific American Library, 1991. 246 p.
17. *Nattinger J.* Some current trends in vocabulary teaching // R. Carter and M. McCarthy (eds) Vocabulary and Language Teaching. N. Y.: Longman, 1989. P. 62–82
18. *Phipps A., Gonzalez M.* Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field. London: Sage, 2004. 220 p.
19. *Rodger A.* Linguistics and the Teaching of Literature // H. Fraser and W.R O'Donell (eds) Applied Linguistics and the Teaching of English. London: Longmans, 1969. P. 88–98.
20. *Saville-Troike M.* The Ethnography of Communication. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2003. 325 p.
21. *Short K. G.* Building bridges of understanding through international literature // A. W. Bedford and L. K. Albright (eds) A Master Class in Children's Literature: Trends and Issues in an Evolving Field. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 2011. P. 130–148.
22. *Šević R.* Novi pogledi na nastavu engleskog jezika kao globalnog // Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika. Nikšić: Filozofski fakultet Crne Gore, 2001. P. 135–152.

Информация об авторе

Т. Думитрашковић – кандидат филолошких наука, доцент, Универзитет Источног Сарајево, Педагошки факултет, Бијелина, Боснија и Херцеговина, tatjana.dumitraskovic@pfb.ues.rs.ba

Information about the author

T. Dumitrašković – PhD, Associate Professor, University of East Sarajevo, Bijeljina, Bosnia and Herzegovina, tatjana.dumitraskovic@pfb.ues.rs.ba

Статья поступила в редакцию 15.11.2023; одобрена после рецензирования 20.11.2023; принята к публикации 22.11.2023.

The article was submitted 15.11.2023; approved after reviewing 20.11.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья

УДК 81-139

Методы преподавания иностранного языка для формирования вторичной языковой личности в сфере юриспруденции

*Екатерина Сергеевна Колесник*¹

¹Крымский юридический институт (филиала) Университета прокуратуры, Симферополь, Россия

Аннотация. Формирование вторичной языковой личности является одной из самых главных задач методики преподавания иностранных языков и культур. В статье дается обзор особенностей юридического английского языка. Отмечается, что для формирования качественной профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации следует использовать методы активного обучения и критического мышления. Статья посвящена изучению особенностей применения указанных методов на занятиях по иностранному языку в сфере юриспруденции.

Ключевые слова: метод, профессиональная подготовка, студенты юридических вузов, иноязычная коммуникация, английский юридический язык

Для цитирования: Колесник Е.С. Методы преподавания иностранного языка для формирования вторичной языковой личности в сфере юриспруденции // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 153–158.

Original article

Methods of teaching a foreign language for the formation of secondary linguistic personality in jurisprudence

*Ekaterina S. Kolesnik*¹

¹Crimean Law Institution (branch) of the University of the Prosecutor's Office of the Russian Federation, Simferopol, Russia

Abstract. The formation of secondary linguistic personality is one of the most important tasks of the methodology of teaching foreign languages and cultures. The article provides an overview of the features of the legal English language. It should be noted that methods of active learning and critical thinking should be used to form high-quality professionally-oriented foreign language communication. The article is dedicated to the study of the peculiarities of the application of these methods in foreign language classes in the field of jurisprudence.

Keywords: method, professional training, law students, foreign language communication, legal English

For citation: Kolesnik E.S. Methods of teaching a foreign language for the formation of secondary linguistic personality of jurisprudence. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 153–158. (In Russ.)

The formation of secondary linguistic personality of lawyers plays significant role in the methodology of teaching foreign languages and cultures. The relevance of the problem of studying the concept of "secondary linguistic personality" is due to the increasing requirements of modern Russian higher education for teaching foreign languages. A foreign language is taught for students of all fields of training,

learning a foreign language in the field of law is a complex and multidimensional process.

Teaching English to law students is one of the priorities of the educational process, because knowledge of English can expand the possibilities of a lawyer's activities in various fields [4, p. 215].

For example, a representative of the Prosecutor General's Office of the Russian Federation, within the framework of international cooperation, can join Russian delegations and participate in the sessions of groups of bodies and international specialized structures, as well as take part in the development of international treaties, and "a notary has the right to make a translation himself if he knows the original language" (in accordance with Article 81 the law "Fundamentals of the legislation of the Russian Federation on notaries").

Law students face many difficulties when learning a foreign language, therefore, in order for English to become a more effective means of communication, first of all it is necessary to identify the aspects that make it most difficult to understand:

- lack of clearly formulated grammatical rules. Long and complex sentences often have a peculiar structure, a lot of negations and atypical use of modal verbs. In addition, foreign phrases may be used in sentences (for example, *inter alia* instead of *among others*) and extraordinary pronouns such as *therein*, *wherein*, *the aforesaid*, *thereof* [7, p. 35]:

In keeping with the law of procedure of the Russian Federation Prosecutors shall take part in the hearing of cases by courts, arbitration courts (hereinafter referred to as "courts"), lodge protests against court decisions, sentences, rulings and judgments that contradict the law. – "В соответствии с процессуальным законодательством Российской Федерации прокуроры принимают уча-

стие в рассмотрении дел судами, арбитражными судами (далее именуемыми «суды»), подают протесты на судебные решения, приговоры, определения и постановления, которые противоречат закону" [5].

- a rich vocabulary: for example, when we mean something legal, we can use "lawful" as well as "legitimate".

Furthermore, the legal meanings of words may differ from the general meaning. Let's look at the examples:

Redemption – 1) "(especially in Christianity) an occasion when someone is saved from evil, suffering, etc." [6]; 2) (legal) "repayment of debt, the act of paying back a loan" [8]:

Redemption of guilt and restoration of officer's rights. – Искупление вины и восстановление в офицерских правах.

Such mechanisms may include taking into account the costs of ensuring sustainable development at the expense of debt repayment. – Такие механизмы могут предусматривать учет расходов на обеспечение устойчивого развития в счет погашения задолженности.

Tender – "1) gentle, kind; 2) fragile [6]; 3) (legal) a written or formal offer to supply goods or do a job for an agreed price: official offer (to pay the debt, to pay the obligations)" [8]:

I have never heard before the piano sound so tender. – Я никогда до этого не слышала у пианино такого мягкого (мелодичного) звука.

The tender procedure of state companies today is oriented entirely towards price. – Сегодня конкурсная процедура в госкомпаниях ориентирована только на цену.

- the use of phrasal verbs such as *hand down* that means an inheritance situation to give or leave something to someone else:

The property was handed down to me by my parents. – Это имущество перешло ко мне по наследству от моих родителей [1].

Also, phrasal verb hand down may be explained as announcement of an official decision:

The court handed down its judgment. – Суд вынес решение [1].

- the use of idioms. They are less common in official legal English, but are used in legal jargon. “For example, the expression "on all fours" means a reference to a trial in which all legal issues are so close to another case that they have no significance and influence, especially on the appeal decision, which is a precedent when considering a claim in court” [7, p.116]:

Very shortly the firm found itself down on all fours with the rest of the industry. – *Но очень скоро дела этой фирмы пошли так же плохо, как и во всей отрасли.*

To form secondary linguistic personality, law students should have a clear notion of the legal system of their country, study the features of the Anglo-American legal system and formulate a speech about their similar and different characteristics, develop and support discussion on a wide range of other legal topics using specific terminology.

Teaching English requires the teacher to involve students in many activities aimed at improving the skills of reading, writing, listening and speaking in legal English.

Proficiency in a foreign language is an indicator of qualification of university graduates and is an integral part of their professional training. Consequently, the importance of learning a foreign language increases, which leads to the emergence of new approaches and teaching methods [9, p.110].

Let's consider those methods that most motivate students to improve their competence in foreign language communication and arouse their great interest:

Cross-discussion. The method is a clash of opposing points of view. Using this method students can concentrate on

the essence of the problem, listen carefully to the opponent, put forward and formulate arguments in defense of their position, select the strongest arguments, develop oratorical skills (an aspect that causes difficulties in learning a foreign language).

For example, students participating in a cross-discussion on the topic “Capital punishment” should not only study lexical and grammatical material, but also carefully study information about the use of the death penalty and its analogues both in foreign countries and in the legal system of their country, express their attitude to this type of punishment and identify types of crimes, for which capital punishment can be imposed. For example:

- “*I disagree with application of death penalty, because it doesn't serve as deterrence of criminals and also they don't have an opportunity to repent and correct their behaviour*”. – *Я не согласен(а) с применением смертной казни, потому что она не служит как устрашение преступников и так же у них нет возможности раскаяться и исправить свое поведение» [3].*

- “*I unequivocally support the verdict 'capital punishment', as cruel criminals seem to be heroic figures, some of people may take an example from cruel criminals and commit even more crimes*”. – *Я однозначно поддерживаю вердикт «высшая мера наказания, потому что жестокие преступники кажутся героическими фигурами, некоторые люди могут брать пример с жестоких преступников и совершать еще больше преступлений [3].*

Insert. The name of this method is an abbreviation:

Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking.

It means that students read the text and note information by special symbols:

- V — I have already known it;
- + — This is something new;
- — It contradicts what I knew;

? — I need some explanations and clarifications.

After the reading, students arrange a discussion of what they have read with a teacher or in small groups. This method allows students to systematize their knowledge and consolidate previously studied material.

Group puzzle. During the application of this method, the teacher divides a certain, for example, detective story into four equal parts and each detail is numbered and placed in different corners of the room. Then the teacher asks the students to take the corner corresponding to their number and silently read part of the story there. Then they return to their seats and write down from memory what they remember from this story. After they finish writing, in numerical order, each student tells the other members of the group their part of the story. The purpose of this method is to develop listening skills and reading comprehension, to interest everyone in history, and motivate students to take an active part in the task [4, p.217].

Role-playing. The role-playing method stimulates the effective formation of communicative, creative and professional competencies. Before the role-playing game, it is necessary to tell the students the topic “In the courtroom”, to inform them about the formulation of a communicative task, the distribution of social roles of participants in a communicative situation. Also, students should read and discuss the text with the relevant issues, where sample dialogues between participants of the court session are offered as example. Further, all students participating in the process are divided into working groups: “prosecution”, “defense and accused”, “judge and bailiffs”, “jurors”. During the role playing “In the courtroom”, students interrogate witnesses, listen to the accused, to lawyers' arguments, discuss evidence, and finally pass sentence.

Cloze test. A cloze test is understood as a specially organized work with a deformed

text, in which some words important for understanding the meaning are omitted. Inserted words should not contradict the three levels of text organization: grammatical level (neighboring word, phrase); logical-lexical level (neighboring sentences); conceptual-semantic level (the whole text).

For example:

The Aim of State Punishment

“What is the aim of punishment? The first one is obviously _____ the offender, to correct his or her moral attitudes and antisocial behaviour and _____ offenders, which means to assist to return to normal life as a useful member of the community. Punishment can also be regarded as a _____ because it warns other people of what will happen if they are tempted to break the law and prevents them from doing so. However, the third aim of punishment lies, perhaps, in society’s desire for _____, which basically means revenge” [3, p. 55].

The Aim of State Punishment

“What is the aim of punishment? The first one is obviously to reform the offender, to correct his or her moral attitudes and antisocial behaviour and to rehabilitate offenders, which means to assist to return to normal life as a useful member of the community. Punishment can also be regarded as a deterrent because it warns other people of what will happen if they are tempted to break the law and prevents them from doing so. However, the third aim of punishment lies, perhaps, in society’s desire for retribution, which basically means revenge.

This method can be used not only to improve reading skills, but also to train the listening skills. For example, students are given a text with missing words, they must listen to an audio recording in which the entire text will sound, identify the missing word and write it down correctly.

Case study technology. It means “analysis of specific professionally

significant cases identified on the basis of factual material in order to present them to students for independent study and subsequent discussion” [2, p.83]. The source of cases can be foreign-language articles, fragments of documents, audio and video materials of legal subjects.

The work with cross-cultural cases should be aimed at students' awareness of the linguistic and cultural features of the activities of lawyers from different countries. For example, the case-study “Types of crimes” was developed for the purpose of comparative study of the division of crimes into categories of crimes in the RF and the Anglo-American legal system.

In conclusion, it should be emphasized that knowledge of a foreign language and development of secondary linguistic

personality in the higher education system has become increasingly relevant in recent years, since one of the general tasks of higher education institutions today is not only to form the personality of a future specialist, develop his professional abilities and thinking, prepare him at a creative level to solve professional tasks, but also to equip with experience and methods of scientific knowledge and self-development. A modern lawyer should be able to replenish his knowledge in order to be able to apply them in his professional activity in the future.

Thus, new methods and approaches to learning a foreign language should be developed and actively applied, so their introduction into the educational process significantly improves the quality of professional training of law students.

Список источников

1. Англо-русский юридический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://eng-rus-law-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 20.09.2023).
2. Веремева И.Ф., Пепеляева С.Н. Практика применения метода case-study на уроках иностранного языка в вузе // Символ науки. 2019. № 11. С. 95–97.
3. Гуманова Ю.Л., Королева-Макари В.А., Свешиникова М.Л., Тихомирова Е.В. Just English. Английский для юристов. Базовый курс: учеб. пособие для юридических вузов под редакцией Т.Н. Шишкиной. М.: КНОРУС, 2018. 246 с.
4. Максудов У.О. Современные методы и приемы обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 47. С. 215–220.
5. О прокуратуре Российской Федерации : федер. закон Рос. Федерации от 17.01.1992 № 2202-1: [принят 17.01.1992] (ред. от 29.12.2022) // Проспект – 2023.
6. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/> (дата обращения: 27.03.2023).
7. Haigh R. Legal English. N. Y.: Routledge-Cavendish, 2020. 390 p.
8. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/> (дата обращения: 16.09.2023).
9. Ornellas A., Falkner K., Stalbrandt E. Enhancing graduates' employability skills through authentic learning approaches // Higher Education, Skills and Work-Based Learning. 2019. P. 107–120.

Информация об авторе

Е.С. Колесник – старший преподаватель кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин, Крымский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации, ekaterinakolesnik258@gmail.com

Information about the author

E.S. Kolesnik – Senior Lecturer of the Humanitarian and Socio-Economic Disciplines Department, Crimean Law Institution (branch) of the University of the Prosecutor’s Office of the Russian Federation, ekaterinakolesnik258@gmail.com

Статья поступила в редакцию 15.10.2023; одобрена после рецензирования 24.10.2023; принята к публикации 27.10.2023.

The article was submitted 15.10.2023; approved after reviewing 24.10.2023; accepted for publication 27.10.2023.

Методическая статья

УДК 372.881.111

Искусственные нейронные сети в иноязычном образовании в эпоху Web 3.0

Ульяна Леонидовна Кшенювская¹¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Стремительные изменения в области технологий и смена парадигмы в использовании интернета повлекли за собой перемены во всех сферах коммуникации. Развитие искусственного интеллекта способно произвести революцию в образовании, предлагая новые методы в обучении иностранным языкам. В данной статье предлагаются некоторые приемы использования искусственных нейронных сетей в иноязычном образовании в эпоху третьего поколения Интернета Web 3.0, отличающегося демократизацией сети, персонализацией контента, интероперабельностью, интеллектуализацией и виртуализацией среды, в том числе образовательной.

Ключевые слова: цифровые технологии, искусственные нейронные сети, искусственный интеллект, GPT, Web 3.0, иноязычное образование, персонализированное обучение

Для цитирования: Кшенювская У.Л. Искусственные нейронные сети в иноязычном образовании в эпоху Web 3.0 // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 159–164.

Methodical article

Artificial neural networks for language education in Web 3.0 paradigm

Uliana L. Kshenoskaya¹¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Rapid technological changes and the paradigm shift in the ways the internet is used have evoked dramatic changes in all spheres of communication. Artificial intelligence has the potential to revolutionise communication and generate new methods of teaching and learning languages. The current paper gives an overview of some ways artificial neural nets can be exploited for language education in Web 3.0 paradigm. The core mechanism of Web 3.0 is Me-onomy or user behaviour which denotes a user paradigm where the user is the centre point of the metaverse with all other services and technologies.

Keywords: ICT, artificial neural networks, artificial intelligence, GPT, Web 3.0, language education, personalised learning

For citation: Kshenoskaya U.L. Artificial Neural Networks for Language Education in Web 3.0 Paradigm. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2024, vol. 18, no. 1, pp. 159–164. (In Russ.)

Massive technological changes and consequential social changes that have been taking place throughout the 20–21st centuries have manifested themselves in all spheres of real and virtual life. Paradigm shifts in the ways the internet is used have brought the split of reality into online and

offline, the two interconnected, reciprocally dependent, reflective and instantaneously impacting one another. That has evoked dramatic changes in the spheres where communication occurs, be it real or virtual communication. Notwithstanding the aforementioned changes that are logical,

highly expectable and observable on a daily basis, little attention has been given to communication from linguistic and methodological perspectives.

Special attention should be paid to the sphere of education, where communication aims at the intellectual and social development of a person. Education system in the world of rapid changes and increased complexity should meet its new demands. Language education in the modern educational context is becoming more complicated for both parties. The educational process should be structured and delivered in accordance with the recent achievements of educational experience as well as modern sciences, in particular, cognitive psychology, cognitive linguistics, psycholinguistics and digital technologies.

The continuously appearing challenges in the educational sphere include digitalising education, implementing technology in language learning and teaching, discovering and exploring new means of engaging the 21st century learners (the so-called 'digital natives' [6].) in the learning process, facilitating the incentive for their self-education, and establishing new interaction forms (e.g., instant connectivity [7]) between students and teachers.

In the sphere of foreign language teaching the aforementioned socio-linguistic processes acquire specific emphasis for the objective reason of the never subsiding impact of the internet on a language as a means of communication. As distinguished from other subjects, where a language serves as a tool, in foreign language teaching it is both the source and the target. Accordingly, while in other classrooms communication constitutes an indispensable tool of teaching, in a foreign language class it is both the tool and the aim. It is obvious that the new means of self-expression adopted from the internet will largely influence the ways communication proceeds in a real-life classroom.

A tremendous leap in the development of the internet environment manifested itself in the result of the transition from Web 1.0 (also referred to as static web) to Web 2.0 (also referred to as dynamic web) a decade ago and, more recently and relevantly for our research, to Web 3.0 (semantic web), that is currently going on and needs devoting attention to. The core mechanism of Web 3.0 is Me-onomy (also referred to as "user behaviour") which denotes a user paradigm where the user is the centre point of the universe with all other services/technologies as enablers of a user experience [10]. In simpler terms, in contrast to Web 2.0, which is central on communities and the employment of the so-called read-write web, Web 3.0 is highly individualised, central on the dynamics of content, i.e., creation, consolidation and adaptation, and characterised by infinite customisation capacity.

Along with the designated evolutionary changes, Web 3.0 introduces new, previously technically unachievable concepts of search that include contextual, personalized and customised queries [5]. While most of these are yet in the beta-testing phase, the advent of open AI-mediated resources, such as *ChatGPT* [9], encourages educators to take a closer look at the changes that designate the Web 2.0-Web 3.0 shift in attempt to relate them to the alternations in different spheres of real life with a greater emphasis on education.

The core specificity that Web 3.0 inflicts on the educational sphere is unrestricted flexibility and ubiquity of educative processes, where a teacher is no longer a person who would communicate knowledge, but a facilitator that ignites learners' educational drive and equips them with technological tools to satiate it. Learners thus are entrusted with their learning process under their teacher's guidance and support when and where needed. Thereby students acquire multidimensional knowledge and skills

(subject knowledge, language systems and skills, digital skills, learning and teaching skill, problem solving and critical thinking skills, goal setting, time management skill, self- and peer assessment skills, etc.) that can be further applied in other areas of life.

Thus, the appropriate implementation of Web 3.0 in education equips learners with life skills and knowledge for lifelong learning while building a massive educational network, in which particular nodes – individuals – are capable of functioning on a standalone basis and, being linked together, cooperate and collaborate with others. Being part of such networks, learners understand the way artificial neural networks function as those are circuits of artificial neurons or nodes that imitate the human brain through a set of algorithms, i.e. mimic human cognitive skills. Artificial neural networks are a series of algorithms that teaches computers to process data in a way that the human brain does [1]. Artificial intelligence (AI) is the capability of a computer system to mimic biological brain, namely, its cognitive functions (e.g., learning, problem-solving, decision-making, etc.) [11]. Combining maths, data analysis, statistics, logics, etc., a computer system through AI simulates human reasoning “to learn from new information and make decisions” [2]. Artificial Intelligence in Education (AIED) is focused on designing those computers that “execute cognitive tasks, such as learning and problem-solving, that are often associated with human minds” [3, p. 1].

Therefore, the technology-driven shift in the educational sphere is evident: the media-native students demand learning experiences that are based on the pre-requisite of their routine, i.e., technology that is growing almost exponentially. The Age of AI is imminent, if not there already. As Web 3.0 era has become the internet rather than computer referent, the ultimate aim of Web 3.0 education is to teach people to think and process information critically

(cognitive skills: analysis, synthesis), establish priorities (critical thinking skills: evaluation) and take agency to learn (metacognitive skills). AI can be implemented in the educational process to represent knowledge models and direct cognitive learning when learners observe AI-mediated tools generate texts and images; to support learning while learners collaborate with AI; to empower learning while students take responsibility for their learning process.

Performing queries and collaborating with AI learners need to comprehend information decoded by the means of a foreign language (listening, reading) and communicate (application) it further (writing, speaking) by the means of the same language. Therefore, if used the right way, AI may simplify, enhance, and optimise language practice both inside and outside the classroom. The meaningful and creative implementation of AI-mediated tools and resources in regular EFL teaching will facilitate the learning process, while simultaneously simplifying the teaching process.

Among some of the ways educators as well as learners can harness the power of AI to unlock its full potential are image generation to visualise any text input, be it a word or a sentence, an idiom or the whole text (*Lexica, Leonardo, Midjourney, StableDiffusion, Hotpot, NVIDIA Canvas* and many others); voice generation to create studio-like voices (*Murf AI, Synthesis, Lovo, Listnr, Respeecher, Speechelo, Streams Speak*, and others); video and presentation generation (*Pictory, Synthesis, Gen-2, Deepbrain AI, Quinvio, Decktopus* and others); text generation (*GPT-3*) or both human-like text and images processing and generating (*GPT-4*) that provide personalised explanations and offer role-playing scenarios based on the learner’s input. *ChatGPT*, a public tool developed by OpenAI, with its access to big data and seemingly limitless reference and

information services, metadata and content generation has the potential to progress education in both exhilarating and unsettling ways, according to Lund and Wang [4]. However, here ethical, as well as legal considerations, such as privacy and bias or piracy and plagiarism should also be taken into account. Currently, no software is able to detect AI-generated content with 100 % certainty. Moreover, there are issues with accuracy of the data that *ChatGPT* generates. So, questions arise regarding how students as well as educators are prepared in using AI. Teachers should employ emerging technologies to address and enhance their students' learning outcomes as well as develop learners' AI digital skills with guidance and support.

Both students and teachers must have a clear understanding of how AI may be used regularly. The latter AI models, such as *ChatGPT* demonstrate outstanding generalisation skills of LLMs, such as in-context learning and chain-of-thoughts reasoning [8], which can be implemented in language teaching and learning to simulate a natural conversation, an interview, a tutorial, a performance; to create plays based on any theme or an original story or in the style of a specific writer; to create role playing interactive fiction (where learners are introduced to a scenario, and then decide what they should do, based on their choices, the narrative progresses); to create poems or song lyrics on a particular topic that include specific vocabulary or language points, or to imitate the style of a specific poet or singer; to guide learners in finding the right vocabulary or grammar, doing translations, transcribing text into phonemic symbols, practising language systems (pronunciation, grammar, vocabulary) and skills (reading, writing, mediated speaking), as well as learning cultural specificities or enhancing their language proficiency by generating parallel texts written in different registers and styles or varieties of English; even

more so, to facilitate learning or working process (making study plans, creating wordlists of, for example, most difficult words from any text they enter, getting advice and feedback, generating agenda, manuals and business plans, preparing for exams), and so many more. *ChatGPT* can be a supportive coach or act as a teacher using a Socratic style (when a teacher does not provide answers or information directly, but instead guides the student through a series of questions designed to encourage them to analyse and evaluate their ideas and thinking processes. This can enable students to do research with *GPT*, helping them to develop their knowledge and to understand where there are gaps in it, to encourage critical thinking and discussion, to develop skills such as analysis, synthesis, evaluation, and inference. A simple prompt (such as, *I want you to act as my English-speaking friend from (specify the country). I will tell you about my life, and you will offer me your friendly support. Do not explain anything, just reply with the advice or supportive words*) can turn *ChatGPT* into learners' English-speaking friend and engage them in regular language practice, provide culture immersion and social connection, support personalised learning.

Recently *GPT-3* and *GPT-4* have been integrated in various applications (*Duolingo*), software (*Excel*), browsers (*Yandex*), etc. and although Google refuses to implement any AI models, there are assistants and extensions and provide human-like answers to Google searches (*Suggesty*, *Sidebar*). One of the biggest issues while working with AI is the input, as AI models generate without understanding. However, there are prompt optimising tools, also operated by AI (*PromptPerfect*, *Promptpal AI*, *PromptGPT*) that help users to improve their input to bring the most out of AI models. Other AI tools allow users to craft film scripts (*Nolan*), music (*WavTools*), generate creative ideas

(*Seenapse*), generate posts and articles (*AI Writer*), simplify complex content, ask follow-up questions, and search for relevant papers (*Scispace*) within seconds.

Among AI-powered tools that are intended to support teachers and enhance their practice one should mention *Twee*, which is designed to make lesson planning easier, offering a wide range of features to create tasks based on texts and video- or audio-scripts, such as questions, quizzes, true/false statements, exercises or to generate dialogues, stories, letters or articles on any topic for any level in a few seconds. Thus, *Twee* provides assistance to teachers in designing content that meets students' needs and tailoring instructions to students' learning levels to personalise learning through task automation. This AI tool helps to increase the efficiency of teachers and to handle their routine administrative tasks, such as repetitive paperwork.

Times change and, presumably, so does education. Artificial intelligence

technologies have the potential to transform the educational landscape. However, there are potential risks of using artificial neural networks for education in general and language education in particular, as students may totally rely on AI instead of developing their own skills, misunderstand the reality as algorithms fail to filter out harmful or inaccurate information, lose interest in real life communication. Therefore, teachers while promoting AI-driven learning environment in their classrooms, enhancing their students' learning experiences, enabling individualised education, automating mundane tasks, should also foster students' digital literacy skills and AI competencies. There are still few studies that promote and evaluate the effectiveness of AI literacy skills (i.e., competencies users need to effectively interact with and critically evaluate AI). However, they are absolutely necessary as artificial neural networks will play a critical role in the next phase of language education in the era of Web 3.0.

Список источников

1. Artificial Intelligence and Cognitive Science // Revised Selected Papers from the Conference Proceedings, 30th Irish Conference, AICS 2022, Munster, Ireland (December 8–9, 2022) / ed. Longo L., O'Reilly R. 2022. 540 p. DOI: 10.1007/978-3-031-26438-2
2. *Kshirsagar P., Jagannadham B.V., Alqahtani H., Naveed Q., Islam S., Thangamani M., Dejene M.* Human Intelligence Analysis through Perception of AI in Teaching and Learning // Computational Intelligence and Neuroscience. 2022. DOI:10.1155/2022/9160727.
3. *Luckin R., Holmes W.* Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. London: UCL Knowledge Lab, 2016. 60 p.
4. *Lund B. D., Wang T.* Chatting about ChatGPT: How may AI and GPT impact academia and libraries? // Library Hi Tech News. 2023. DOI:10.1108/LHTN-01-2023-0009
5. *Mhlanga D.* The Value of Open AI and Chat GPT for the Current Learning Environments and the Potential Future Uses. Mhlanga, David, The Value of Open AI and Chat GPT for the Current Learning Environments and the Potential Future Uses [Online]. URL: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4439267> (accessed on: 11.10.2023).
6. *Palfrey J., Gasser U.* Born digital: Understanding the first generation of digital natives. N. Y.: Basic Books, 2010. 400 p.
7. *Prensky M.* Empowered: Re-framing 'Growing Up' for a New Age. Toronto: EAI Press, 2022. 270 p.
8. *Rothman D.* Transformers for Natural Language Processing: Build, train, and fine-tune deep neural network architectures with Python, PyTorch, TensorFlow, BERT, and GPT-3. Birmingham: Packt Publishing, 2022. 564 p.
9. *Russel S., Norvig P.* Artificial Intelligence: A Modern Approach. London: Pearson, 2009. 1152 p.

10. Shadbolt N., Berners-Lee T., Hall W. The Semantic Web Revisited // IEEE Intelligent Systems. 2006. Vol. 21, № 3. P. 96-101. DOI: 10.1109/MIS.2006.62.

11. The Age of Artificial Intelligence: An Exploration (Cognitive Science and Psychology) / ed. Gouveia S. Delaware: Vernon Press, 2020. 402 p.

Информация об авторе

У.Л. Кшеновская – старший преподаватель кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, sj@ngs.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6979-4724>

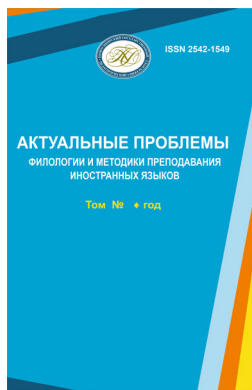
Information about the author

U.L. Kshenovskaya – Senior Lecturer of the English Language Department, Novosibirsk State Pedagogical University, sj@ngs.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6979-4724>

Статья поступила в редакцию 17.10.2023; одобрена после рецензирования 24.10.2023; принята к публикации 27.10.2023.

The article was submitted 17.10.2023; approved after reviewing 24.10.2023; accepted for publication 27.10.2023.

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом всероссийском научном периодическом журнале «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков». Журнал выходит с 2006 года.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

Главный редактор журнала – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ»
Костина Екатерина Алексеевна.

Журнал адресован специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты и магистранты.

Общие требования к статьям

1. Материалы должны быть подготовлены к печати, иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
 - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
 - название статьи;
 - аннотация (500–1000 знаков), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
 - ключевые слова (6–10).
3. Автор в статье должен обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, ссылки должны оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. На каждую позицию в списке литературы должна быть ссылка в тексте статьи. Список литературы оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статья может сопровождаться фотографиями, контрастными по тону и цвету (печать журнала черно-белая). Статьи отправлять по адресу: topical-issues@nspsu.ru
6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.