

SciPress.ru



Научно-издательский центр
ОТКРЫТОЕ ЗНАНИЕ
РИНЦ УДК ББК ГОСТ ISBN ISSN DOI SCOPUS COPYRIGHT

**Международный
научно-практический журнал
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Серия

**«Методика преподавания
языка и литературы»**

№04 (07) 2021



**Нижний
Новгород**

<https://scipress.ru/fam/>

УДК 371
ББК 74.268.0

М 545

Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2021. № 04 (07). 60 с.



Серия журнала посвящена теоретическим и практическим вопросам методики преподавания языка и литературы и представляет собой материалы по проблемам прикладного языкознания и организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

В журнале дается интерпретация фундаментальных методических категорий в свете современных тенденций преподавания, прослеживается история развития методов обучения.

Данная серия может представлять интерес для учителей школ, преподавателей вузов, методистов и всех тех, кто интересуется проблемами методики преподавания иностранных и русского языков и литературы.

Все статьи, включенные в сборник, прошли рецензирование и представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – РИНЦ по договору № 358-05/2015.

Электронная версия номера находится в свободном доступе на сайте журнала <http://scipress.ru/philology/>

Данный сборник распространяется по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)



УДК 371
ББК 74.268.0

© Научно-издательский центр
«Открытое знание», 2021

© Коллектив авторов, 2021

Главный редактор:

Плесканюк Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н.Новгород, РФ

Редакционный совет:

Александрова Ирина Викторовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Акимова Эльвира Николаевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, РФ

Грачёв Михаил Александрович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской филологии и общего языкознания, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, заведующий Лабораторией социопсихолингвистических исследований, член Гильдии лингвистов-экспертов по информационным и документационным спорам, г. Н. Новгород, РФ

Костецкий Виктор Валентинович – доктор философских наук, профессор кафедры общественных и гуманитарных наук, Санкт-Петербургская государственная консерватория им Н.А. Римского-Корсакова, г. Санкт-Петербург, РФ

Кудряшов Игорь Васильевич – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, РФ

Мирзоева Лейла Юрьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры языкового образования, университет им. Сулеймана Демиреля, г. Алматы, Республика Казахстан

Нагорный Игорь Анатольевич – доктор филологических наук, профессор, Институт иностранных языков Цзилиньского университета, г. Чанчунь, Китай

Николаенко Сергей Владимирович – доктор педагогических наук, доцент, декан филологического факультета, Витебский государственный университет имени П.М.Машерова, г. Витебс, Республика Беларусь

Пацюкова Ольга Алексеевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и культуры речи, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н.Новгород, РФ

Радбиль Тимур Беньюминович – доктор филологических наук, заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, профессор кафедры прикладной лингвистики и межкультурной коммуникации НИУ ВШЭ, г. Н.Новгород, РФ

Сметанина Ольга Михайловна – доктор культурологии, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и профессионального лингвообразования Нижегородского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Н.Новгород, РФ

Редакционная коллегия:

Андреева Людмила Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, Гуманитарный институт североведения, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, РФ

Аймагамбетова Малика Муратовна – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранной филологии и переводческого дела, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан

Безруков Андрей Николаевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Башкирский государственный университет, Бирский филиал, г. Бирск Республика Башкортостан, РФ

Белова Екатерина Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

Воронцова Татьяна Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой восточных и европейских языков, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород, РФ

Воропаев Николай Николаевич – кандидат филологических наук, научный сотрудник, отдел языков Восточной и Юго-Восточной Азии, Институт языкознания РАН, г. Москва, РФ

Дехтярева Елена Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры украинской филологии факультета славянской филологии и журналистики Таврическая академия, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Жампейсова Жанар Муратбековна – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики, регионоведения и переводческого дела, Казахская головная архитектурно-строительная академия, г. Алматы, Казахстан

Коптелова Ирина Евгеньевна – кандидат философских наук, заведующий кафедрой английского языка факультета международных отношений и международного права, Дипломатическая академия МИД России, г. Москва, РФ

Маркова Татьяна Дамировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры стилистики русского языка и культуры речи, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород, РФ

Новоградская-Морская Нинель Антоновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики, г. Донецк, ДНР

Овчинникова Ольга Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Брянский филиал РАНХиГС, г. Брянск, РФ

Пепеляева Софья Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры культурологии ФАиД, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г. Н. Новгород, РФ

Петрова Инна Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой по учебно-методической работе, Московский городской педагогический университет, Институт иностранных языков, г. Москва, РФ

Резунова Мария Владимировна – доцент, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Брянский филиал РАНХиГС, г. Брянск, РФ

Сегал Наталья Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского, славянского и общего языкознания, Крымский Федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Сергиенко Елена Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных и европейских языков, директор ресурсного центра итальянского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород, РФ

Солодовникова Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков факультета международных отношений, Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь

Твердохлеб Ольга Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и методики преподавания русского языка, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, РФ

Трофимова Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Донецкий национальный университет, г. Донецк, ДНР

Чиронов Сергей Владимирович – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой японского, корейского, индонезийского и монгольского языков, Московский государственный институт международных отношений МИД России, г. Москва, РФ

Шашкова Валентина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орел, РФ

Щербина Сергей Юрьевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Педагогический институт Тихоокеанского Государственного университета, г. Хабаровск, РФ

***Материалы печатаются с оригиналов, поданных в оргкомитет,
ответственность за достоверность информации несут авторы статей***

ОГЛАВЛЕНИЕ

Абальян Ж.А. Использование видео на занятиях английского языка.....	6
Бастракова Е.А. Теория речевых актов через призму преподавания русского языка в иноязычной аудитории	11
Вагин Н.А. Роль и место подкастов, созданных учащимися среднего звена, в методике преподавания английского языка.....	16
Grigorieva E.V., Smirnova N.V. Balanced use of explicit and implicit grammar instruction in the process of developing productive skills of students of non-linguistic faculties.....	23
Грызина О.В. Эвфемизмы как средство нейтрализации обидного общения в учебно-педагогическом дискурсе.....	37
Логинова Д.А. Некоторые аспекты структуры урока в ESP пособии для студентов неязыковых специальностей.....	44
Николаева Н.С., Бородина Т.Ю. Методы развития языковых способностей одаренных студентов технического вуза	48
Шашкова В.Н. Направления работы над языковым аспектом иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы.....	54

УДК 371.3

Использование видео на занятиях английского языка

Абалян Жанна Арменовна

Ассистент Департамента английского языка и профессиональной коммуникации
Финансового Университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва
ZAAbalyan@fa.ru

Using video in the classroom of English

Zhanna Armenovna Abalyan

Assistant of Department of English language and professional communication
of Financial University, Moscow

Аннотация. В данной статье затрагивается тема использования видео на уроках английского языка, преимущества этого инструмента. Особое внимание уделено видам занятий, применяемых во время просмотра видео. Цель статьи – продемонстрировать эффективность использования видео на занятиях и предложить возможные варианты работы с ним. В ходе исследования был проведен видео-урок со студентами I курса, и автор приходит к выводу, что просмотр видео развивает все виды речевой деятельности и повышает мотивацию у обучающихся.

Ключевые слова: видео, использование видео, обучение, английский язык, мотивация, студенты

Abstract. This article deals with the problem of using videos in class, and it is devoted to the advantages of using this tool and different techniques that can be used with it. The aim of the article is to demonstrate the usefulness of using videos in class and offer some activities that can be done before, while or after watching a video. It gives a detailed analysis of a video class with Ist year students and the author came to the conclusion that using videos in class is a powerful tool which highly motivates students, is a natural way of learning English and helps to associate vocabulary to a context.

Key words: video, using videos, learning, English language, motivation, students

Начиная с конца XX века, в связи с появлением и распространением интернета, в мировой методике обучения иностранным языкам особое распространение получили новые педагогические технологии. Иванченко А. И. в книге «Практическая методика обучения иностранным языкам» также пишет о том, что современные методики обучения иностранным языкам невозможно представить без показа использования этих новых технологий. Одним из наиболее эффективных, но, к сожалению, не до конца оцененных инструментов, используемых на занятиях, является использование видео. Видео не может быть заменено никакими другими обучающими инструментами, потому что является особенным в своем роде. Всем известно, что запоминание является важным аспектом в изучении иностранного языка. Учитывая, что существует три основных типа памяти: визуальная,

кинестетическая, слуховая, видео задействует все из них, что повышает эффективность запоминания. В ходе исследования в группе учащихся I курса по специальности «Реклама и связи с общественностью» можно прийти к выводу, что большая часть учащихся является визуалами, а они воспринимают информацию наиболее эффективно именно посредством зрительного канала и при визуальной поддержке. Также в ходе эксперимента было выявлено, что наибольшее количество информации запоминается, когда студенты одновременно видят и слушают.

По мнению С. Стемплески и Б. Томалин, дети и взрослые чувствуют повышение интереса к изучению языка, когда они видят реальное использование языка по телевизору и видео. Это сочетание движущихся изображений и звука может представить язык максимально всесторонне, более, чем любое другое обучающее средство, а также более реалистично. Использование видео правильным образом может быть действительно полезным для студентов, потому что таким способом они изучают английский язык естественным образом и сразу ассоциируют изучаемые слова с контекстом. Другими словами, видео позволяет дать учащимся необходимый контекст, в котором то или иное слово может быть использовано. Видео приносит реальный мир и аутентичные ситуации в класс.

Еще одной важной функцией использования видео является страноведческая. Крайне важно дать студентам возможность познакомиться с традициями, обычаями и культурой стран изучаемого языка. Этой цели можно достичь, используя учебные видеofilмы, способствующие реализации одной из наиболее важных коммуникативных задач, а именно представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности.

Еще одна функция видеороликов - мотивационная. Во-первых, речь идет о самомотивации, когда видеоролик нравится сам по себе, и, во-вторых, мотивация от того, что студент видит, что понимает изучаемый язык в реальной ситуации, что не может не повысить уверенность в себе и интерес к предмету. Также видео можно использовать, как визуальную поддержку к изучаемым темам, в особенности географическим, страноведческим и другим. Подводя итог, можно сказать, что к основным преимуществам использования видео на уроках можно отнести: контекст; демонстрация языка в реальных ситуациях; использование помимо вербальных средств общения, также невербальных (жесты, мимика, движения), которые, по мнению многих лингвистов, являются не менее важными, чем вербальные; межкультурная осведомленность. Также видео помогает стимулировать устную речь, может стать темой для дальнейшего обсуждения, помогает развивать многие

вербальные средства общения (аудирование, устная речь, письмо), и что не менее важно мотивирует студентов и часто является наиболее любимым занятием.

Итак, использование видео на уроках - это мощный и эффективный инструмент, почему же до сих пор многие преподаватели не используют активно его на занятиях? Опросив более 10 преподавателей высшей школы, среди основных причин мы выделили следующие: поиск видео в интернете и подготовка заданий к ним может отнимать много времени. Многие преподаватели опасаются, что видео может оказаться слишком сложным или неинтересным для учащихся. Еще одной причиной оказался страх перед техническими проблемами. Для решения этих сложностей могут быть использованы следующие рекомендации:

- если видео кажется слишком сложным, нужно дать учащимся контекст и познакомить с темой и необходимыми словами перед началом просмотра. Как известно, есть два основных типа заданий на просмотр видео: на понимание общей идеи и на понимание деталей. Если уровень у студентов довольно низкий, то задания должны быть простыми и четкими, следует ограничиться одним вопросом.

- чтобы быть уверенным, что видео понравится студентам, можно заранее провести опрос и узнать какие темы в целом или конкретно фильмы, сериалы нравятся студентам.

- к счастью, сейчас, когда все классы хорошо оснащены и имеет доступ к интернету, использование видео становится все более и более доступным.

- при выборе видео необходимо учитывать возраст студентов, их языковой уровень, языковые потребности и даже увлечения.

- тема видео должна переплетаться с общей темой и целями урока, следует заранее продумать, как их связать.

- короткие видеофрагменты хорошо подходят в качестве введения к уроку или для побуждения студентов к дискуссии. Пенни Ур пишет, что использование коротких и разнообразных заданий не дают студентам скучать и помогают им концентрироваться.

- использование заданий перед и после просмотра видео является обязательным

- видео должно оставаться доступным и вне класса, для этого достаточно оставить ссылку от видео.

- также при просмотре видео можно использовать функции остановки видео, перемотки вперед или назад, показ видео без звука.

Большинство студентов старше 15 лет используют мобильные телефоны для поиска информации. Гораздо меньшее число использует в этих целях газеты, книги и другие печатные издания. Этот факт также указывает на актуальность использования видео на занятиях.

Предметом эксперимента данной работы является использование видеороликов на занятиях английским языком со студентами I курса по специальности реклама и связи с общественностью. В ходе занятия студентам был показан фрагмент видео по теме “Ted talks. The most successful election campaigns”. Видео-урок состоял из следующих частей:

1. Warming up activities. В ходе первого этапа студенты в группах обсуждали вопросы по теме видео, таким образом они заранее ознакомились с контекстом и общей тематикой видео.

2. Vocabulary practice. На данном этапе студенты разбирали наиболее сложные слова из видео и сопоставляли их с определениями.

3. Pre-watching task. Студентам предлагалось угадать о каких наиболее успешных PR компаниях пойдет речь в видео. Данное обсуждение проходило в форме мозгового штурма. После чего нужно было посмотреть видео, чтобы проверить, кто оказался прав.

4. Watching. Непосредственно просмотр видео ролика.

5. After-watching task. Студенты в группах обсуждали вопрос, заданных перед просмотром видео о том, какие наиболее успешные PR компании были упомянуты в видео.

6. В качестве домашнего задания студентам было задано найти в интернете и подготовить презентацию по еще одной успешной PR компании.

В целом можно выделить три основных этапа при просмотре видео: задания, которые выполняются перед просмотром, во время просмотра и после просмотра. К так называемым pre-watching tasks (задания перед просмотром) относятся вопросы с фокусом на лексику, грамматику, с которыми студенты столкнутся в ходе просмотра видео, предсказывания сюжета по названию видео, картинок, начала видео, дискуссия по теме видео сюжета и другие. Одним из заданий на отработку слов является мозговой штурм по теме видео. Студентам предлагается вспомнить как можно больше слов, объединенных общей темой. Также возможны задания на совмещения слов и их значений, расстановка реплик диалога в правильном порядке и другие.

Ко второму этапу, *while-watching tasks* (во время просмотра), относятся задания, выполняемые во время просмотра видео, это может проходить, как с паузами в видео, так и без. Просмотр видео может проходить в формате «только звук» или «только картинка». Как пишут С. Стемплески и Б. Томалин в своей книге «Фильм», эта техника полезна для акцентирования визуального содержания для того, чтобы стимулировать студентов использовать язык для описания того, что они видят на экране, а также попытаться угадать, о чем говорят герои. С. Стемплески и Б. Томалин также пишут о разделенном просмотре, когда часть студентов смотрят видео без звука, в то время как другая часть слышит, но не видит, что происходит на экране. Во время просмотра видео можно выполнять задания на заполнения пропусков, верны ли утверждения и другие. Для поощрения студентов к говорению возможен вариант остановки видео с попыткой предсказать продолжение.

Финальная часть, *after-watching* (после просмотра), включает в себя обсуждения, персонализацию (а что бы ты сделал в этой ситуации?), ролевые игры, ответы на вопросы, создание новой истории или новой концовки, написание вопросов по сюжету и другие.

Итак, в ходе проведения уроков с использованием видео со студентами I курса по специальности «Реклама и связи с общественностью», можно прийти к выводу, что просмотр видео на занятиях значительно повышает мотивацию студентов, является хорошим стимулом к говорению, позволяет услышать английскую речь в реальной ситуации и расширить свой словарный запас. Видео стимулирует развитие всех вербальных видов деятельности и является эффективным инструментом запоминания. Исходя из опыта проведения видео-уроков, можно утверждать, что видео формирует основу для огромного количества динамичных и мотивационных занятий. Просмотр видео является полезным с точки зрения изучения языка, знакомства с культурой страны, а также позитивно воспринимается студентами-подростками.

Список литературы

1. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков // Екатеринбург, 2018
2. Иванченко А. И. Практическая методика обучения иностранным языкам // Санкт-Петербург, Каро, 2016
3. Susan Stempleski, Barry Tomalin Cultural awareness // Oxford University Press 1994
4. Susan Stempleski, Barry Tomalin Film // Oxford University Press 2001
5. Penny Ur, 100 Teaching Tips // Cambridge University Press 2016

УДК 81

Теория речевых актов через призму преподавания русского языка в иноязычной аудитории

Бастракова Елена Андреевна

ассистент кафедры русского языка как иностранного
Научный исследовательский ядерный университет МИФИ, РФ, Москва

Theory of Speech Acts in the Context of Teaching Russian as a Foreign Language

Bastrakova Elena Andreevna

Assistant of the Department of Russian as a Foreign Language
National Research Nuclear University MPhI, Russian Federation, Moscow

Аннотация. В данной статье рассматриваются прямые и косвенные речевые акты и особенности их представления в процессе обучения русскому языку как иностранному в зависимости от уровня коммуникативной компетенции учащихся. В ходе исследования была изложена теория речевых актов в соответствии с современной лингвистической концепцией, а также описан методический потенциал применения данной теории при обучении иностранцев русскому языку в рамках коммуникативного подхода к обучению.

Ключевые слова: коммуникативный подход к обучению, речевой акт, прямой речевой акт, косвенный речевой акт, этап обучения, имплицитная информация, коммуникативная ситуация.

Abstract. This article considers direct and indirect speech acts and the peculiarities of their presentation in the process of teaching Russian depending on the level of the communicative competence of the students. During the research the theory of speech acts has been outlined according to the contemporary linguistic theory and the methodological potential of applying this theory to teaching Russian has been described within the communicative approach of teaching.

Key words: communicative approach to teaching, a speech act, a direct speech act, an indirect speech act, phase of teaching, implicit information, communicative situation.

Что такое изучение иностранного языка? В первую очередь, это обучение общению, коммуникации. Неудивительно, что важным событием в методике преподавания русского языка как иностранного стало формулирование и применение коммуникативного подхода к обучению. Именно в результате его реализации происходит формирование способности участвовать в коммуникации на иностранном языке, а также адекватно общаться с представителями иной культуры.

Сущностное отличие данного подхода к обучению от других состоит в том, что в ходе его реализации происходит обучение живому общению, а также всем без исключения видам речевой деятельности. В центре такого подхода к обучению стоит языковая личность с её потребностями и запросами. Как следствие, языковая

деятельность говорящего обусловлена большим комплексом факторов, в том числе и лингвистических. Среди представителей коммуникативной парадигмы из отечественных лингвистов можно выделить Е.И. Пассова, В.Г. Костомарова, И.Л. Бим, Г.А. Китайгородскую.

Одной из особенностей межкультурной коммуникации является то, что в ней участвуют представители разных языков и, соответственно, разных культур, что и оказывает значительное влияние на характер их общения. Не останавливаясь на вопросе взаимоотношений языка и культуры с точки зрения первичности одного из них, подчеркнем, что для организации учебного процесса важно понимать, что изучение языка в отрыве от культуры невозможно и нецелесообразно. Изучение языка всегда сопряжено с изучением культуры и не может происходить в отрыве от неё.

Не оспаривая индивидуальность всякой языковой личности, признаем, что для успешной коммуникации требуется существование некоторой инвариантной и наднациональной (общенациональной) части в сознании каждого человека, позволяющей общению состояться. В то же время любой человек является представителем культуры, к которой он принадлежит, и это, с одной стороны, делает его частью социума людей, осуществляющих общение на данном языке, с другой стороны, противопоставляет его носителям других культур.

В разных языках существуют различные способы отражения действительности с помощью языковых средств для той или иной коммуникативной цели. Способы языковой передачи одной внеязыковой действительности могут отличаться более или менее значительно в зависимости от целого набора факторов: особенностей лексических систем языков, их грамматической структуры, присущей данной ситуации стилистики и даже устоявшихся норм общения.

Если представить, что каждое высказывание объективно и одно денотативное содержание может быть передано различными языками пусть и с помощью различных формальных (лексических и грамматических) средств, но одинаковым способом, то в целом, усвоение лексико-грамматических правил того или иного языка и являлось бы конечной целью обучения. Однако очевидно, что для успешной коммуникации требуется нечто большее – понимание контекста ситуации, знание культуры языка, на котором осуществляется коммуникация, особенностей передачи информации. С ещё большими трудностями говорящие сталкиваются в том случае, если требуется понимать тонкие значения высказываний, намёки и недомолвки, юмор.

Обучение иностранных студентов русскому языку также должно происходить с учётом целого комплекса особенностей. Студенты уже с первых практических занятий должны понимать, к примеру, особенности вежливого обращения к человеку (на Вы), знать этикетные формы приветствий и прощаний. В дальнейшем происходит расширение объема материала, связанного с социально и культурно обусловленными особенностями коммуникации.

На продвинутом этапе обучения происходит еще более тесное знакомство с культурой изучаемого языка, а также с тем, как эта культура отражается непосредственно в языке. Все больший объём смыслов становится предметом изучения. Это безусловно сопряжено с большими трудностями, поскольку часть смыслов в коммуникативной ситуации может выразиться косвенно или имплицитно. В частности, юмор (шутки, сарказм, языковая игра и т.д.) в любой культуре имеет свои особенности и потому сложны для восприятия.

Для описания и разграничения двух максимально общих ситуаций в процессе обучения воспользуемся терминами «прямой» и «косвенный» речевой акт, которые в лингвистической традиции связаны с именами Дж.Остина и Дж.Р. Серля. Однако прежде определим, что понимается под этими терминами в лингвистике. «Речевой акт - акт речи, состоящий в произнесении (или актуализации) говорящим предложения в ситуации непосредственного общения со слушающим. Речевой акт есть трехуровневое образование, включающее в себя: локуцию (произнесение предложения со своим содержанием и формой); иллокуцию (коммуник. цель высказывания, интенция) и перлокуцию (как слушающий реагирует на высказывание)» [Новое в зарубежной лингвистике. Вып.17. — М., 1987]. Прямыми речевыми актами считаются такие высказывания, при которых участник коммуникации при произнесении некоторого предложения имеет в виду буквально то, что он говорит. В косвенном же речевом акте смысл может быть выявлен лишь с опорой на подтекст, скрытый смысл, импликацию дискурса.

Итак, вернёмся к двум максимально противоположным ситуациям, с которыми учащиеся сталкиваются в процессе изучения иностранного языка. В первом случае смысл высказывания складывается из его компонентов и для понимания требует знания лексических единиц и грамматических правил изучаемого языка. Например, во фразе «*Это стол*» присутствует две лексических единицы – слова «это» и «стол», глагол-связка быть в настоящем времени, как и в большинстве случаев (в русском языке в отличие от, например, английского) опущена. Однако ряде случаев смысл высказывания автора не совпадает с его поверхностным значением, а иногда и

противоположен ему. В данном случае мы имеем дело с «косвенным речевым актом», то есть таким, где смыслы выражены не суммой лексико-грамматических единиц, а благодаря иным средствам передачи информации, в том числе и имплицитным.

В качестве примера приведём диалог:

- Серёжа, ты не сходишь в магазин за хлебом?

- Да, конечно! У меня столько работы, а я за хлебом идти должен!

В данном диалоге второй собеседник, если учитывать лишь лексико-грамматическую информацию, даёт своё согласие, используя структуру «Да, конечно!», после чего подтверждает, что ходить за хлебом – это его обязанность («...я за хлебом идти должен»). В естественной речи с высокой долей вероятности данное высказывание будет сопровождаться интонационным рисунком, который позволит подчеркнуть вкладываемый в него смысл. В случае же, если текст напечатан на бумаге, для понимания требуется более высокий уровень коммуникативной компетенции. Для понимания глубинного смысла высказывания требуется расширенный контекст.

Д.Б. Гудков, описывая путь, который проходит реципиент при восприятии текста, выделяет следующие этапы:

1. Физическое восприятие текста;
2. понимание прямого, поверхностного значения;
3. соотнесение с конситуацией, контекстом в самом широком смысле;
4. соотнесение с когнитивным пространством, пресуппозицией;
5. интеллектуально-эмоциональное восприятие текста, осознание смысла текста.

[Гудков: 136]

В процессе общения на иностранном языке участник коммуникативной ситуации в сравнении с носителем языка сталкивается с большими трудностями при переходе от первого этапа ко второму в связи с тем, что поверхностное значение высказывания складывается из компонентов, выраженных с помощью неродного языка. При переходе от второго этапа к третьему риск возникновения коммуникативной неудачи возрастает, поскольку для восприятия конситуации требуется широкий контекст, в том числе социо-культурный. *Видение ситуации представителем другой культуры может спровоцировать коммуникативную неудачу.* Отметим, что когнитивное пространство носителей разных языков должно совпадать в достаточной мере, чтобы обеспечить понимание. Завершающий этап, или интеллектуально-эмоциональное восприятие текста, возможно в том случае, если все предшествующие этапы восприятия были успешными.

При обучении иностранных учащихся русскому языку уже на начальных этапах нужно показывать, как работают данные механизмы, учить воспринимать не только эксплицитно выраженную информацию, но и имплицитные смыслы. Отметим, что имплицитные смыслы всегда привязаны к конкретной коммуникативной ситуации и не могут быть выявлены вне её.

Л. П. Клобукова описывает языковую личность как «многослойную и многокомпонентную парадигму речевых личностей, владеющих разными коммуникативно-языковыми подсистемами и пользующихся ими в зависимости от тех или иных социальных функций общения» [Клобукова 95]. То есть изучение языка – это не механический процесс выучивания лексических единиц и правил, а речь – не набор их реализаций. Напротив, иностранный учащийся, являющийся участником коммуникации, должен быть включён в гораздо более общую и сложную систему координат, которая определяется языковой и культурной действительностью, социальными нормами, а также особенностями той или иной ситуации общения.

Список литературы

1. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. — 288 с.
2. Клобукова Л. П. Лингв ометодические основы обучения иностранных студентов-нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы. АРДД. М., 1995.
3. Остин Дж. Л. Слово как действие. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. — М., 1986.
4. Пассов Е.И. Коммуникативность: прошлое, настоящее, будущее // Русский язык за рубежом. 2010. № 5(222). С. 26-34.
5. Сёрл Дж. Р. Что такое речевой акт?; Косвенные речевые акты; Классификация речевых актов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. М., 1986.

УДК 13.00.02

**Роль и место подкастов, созданных учащимися среднего звена,
в методике преподавания английского языка**

Вагин Никита Алексеевич

Студент, Ишимский педагогический институт (филиал) ТюмГУ, РФ, г. Ишим
nikitos19982610@mail.ru

The role and place of student-made podcasts in teaching English

Vagin Nikita Alexeyevich

Student, Ishim Teacher Training Institute (branch of) Tyumen State University
Russia, Ishim

Аннотация. В статье рассматриваются проблемные вопросы, которые возникают при создании подкастов учащимися среднего звена. Помимо освещения некоторых педагогических аспектов, в статье описываются основные преимущества использования данного формата при овладении языковыми навыками. Исходя из этого, целесообразно подкрепить теоретическую часть - практической, в которой описаны результаты проведения системы уроков и опроса, способствующие определению места подкастинга в методике преподавания английского языка.

Ключевые слова: лингвистика, преподавание, английский язык, аудирование, подкаст, цифровое поколение, личностно-ориентированный подход

Abstract. This article examines the problematic issues that arise when middle-level students create podcasts. In addition to highlighting some pedagogical aspects, the article describes the main advantages of using this format for mastering language skills. Proceeding from this, it is advisable to support the theoretical part - the practical one, which describes the results of the system of lessons and survey, which contribute to determining the place of podcasting in the methodology of teaching English.

Key words: linguistics, teaching, English, listening, podcast, digital generation, student-centered approach

Интерактивные и цифровые форматы обучения с использованием Интернета и мобильных устройств: смартфонов, планшетов, ноутбуков - изменили традиционные методы проведения уроков по английскому языку не только с точки зрения пространства и времени, но и с точки зрения разнообразия возможностей обучения. Это важно, особенно в наше время, потому что в цифровую эпоху учащиеся больше не являются пассивными потребителями информации, теперь они имеют многочисленные возможности активно создавать контент и делиться им с другими. Возможности обучения, появившиеся в цифровую эпоху, включают в себя многообразие подходов и инструментов для обучения, которые делают упор на учащихся и изменяют традиционные концепции преподавания. Использование

подкастов в классе и за его пределами - один из таких инновационных инструментов, который вызвал повышенный интерес в области изучения языка.

Подкаст - это цифровой аудио или видео файл, который создается, а затем загружается на онлайн-платформу, чтобы его смогли услышать другие пользователи. Исходя из этого, подкаст является частью парадигмы мобильного обучения языкам (MALL- Mobile assisted language learning). Использование мобильных устройств дает учащимся возможность получать и осваивать знания в любое время и в любом месте, в одиночку или с другими учениками. Считается, что использование подкастов в обучении иностранному языку способствует развитию и формированию мотивации и вовлечения, познания и самостоятельности учащихся [4, с. 26].

Подкасты - это форма лично-ориентированного обучения, которую можно адаптировать к индивидуальным потребностям учащихся и расширить обучение за пределы классной комнаты. Однако несмотря на то, что было проведено много исследований для изучения эффективности подкастов, подготовленных учителями (например, подача учебного материала через аудио или видео файл) существует значительный пробел в исследованиях, посвященных изучению подкастов, созданных непосредственно учениками. Эту форму работы с подкастами также можно активно использовать в методике преподавания английского языка [3, с. 29]. Таким образом, в статье исследуются преимущества и проблемы подкастов, создаваемых учащимися, в изучении языка.

Аудиоподкасты уже давно используются в изучении языка в качестве однонаправленного формата передачи информации - от преподавателя к ученикам. Точно так же, они давно используются при изучении языка с той целью, чтобы способствовать аутентичной практике аудирования, дополняя учебники и другие методические пособия.

Подкасты предоставляют изучающим язык широкий спектр реальных ситуаций, которые дают им множество возможностей для изучения речи, говорящего, структуры предложения, лексической составляющей [5, с. 483]. Однако идея подкастов, создаваемых учащимися, набирает обороты только в последние годы, поскольку преподаватели начали видеть огромный потенциал, который она предлагает совсем недавно. Создание подкастов требует от учащихся владения рядом навыков, включая анализ информации, создание плана, составление и редактирование сценария, а также постоянная отработка слухо-произносительного навыка и речи. В дополнение к этому, подкасты, подготовленные обучающимися, направлены на формирование и совершенствование некоторых лично-

ориентированных качеств таких, как мотивация и уверенность. Мотивация важна для любого вида обучения, потому что учащийся не будет вкладывать силу и энергию в свою деятельность, если он будет понимать, что она не приносит ожидаемых результатов. Чем лучше уровень владения языком, тем выше должен быть уровень мотивации. Начинающие учащиеся могут достичь базового уровня коммуникативных способностей за относительно короткий период. Однако по мере развития языковых навыков они обычно чувствуют, что процесс совершенствования этих навыков значительно снижается, что приводит к потере интереса к обучению. Новые мультимедийные приложения, такие как подкастинг, открывают возможности для новаторских методических разработок, которые ориентированы на учащихся и могут адаптировать обучение к их потребностям.

Итак, использование подкастов в образовании может повысить внутреннюю мотивацию. В отличие от внешней мотивации, которая направлена на хорошие оценки в качестве поощрения, внутренняя мотивация важна в первую очередь для самого учащегося, и чем труднее и увлекательнее задачи, тем больше интереса преодолеть их [2, с. 222].

Помимо фактора новизны, учащиеся могут также почувствовать большее чувство сопричастности и ответственности при создании собственных подкастов. Когда учащимся предлагается поделиться своими подкастами с другими, они уделяют больше усилий и внимания к деталям, потому что они знают, что их работу услышат другие ученики. Подкастинг может быть очень мощным инструментом, который способствует улучшению взаимодействия учащихся в классе, развивая навыки, необходимые для достижения общей цели.

Подкасты могут усилить рефлексивные процессы учащихся, заставляя их определять, планировать и контролировать свое мышление и обучение в процессе их создания.

Преднамеренный многоэтапный процесс создания подкаста также помогает учащимся развить понимание ключевых аспектов изучаемого языка, которые они часто упускают из виду. Во время разговора ученики обычно с трудом слышат собственные ошибки в произношении. Паралингвистические явления, такие как заикание, пауза, изменение высоты тона, темпа и мощности голоса, делает общение аутентичным и естественным, поэтому учащиеся должны знать различные интонационные системы на иностранном языке. При записи подкаста ученики должны практиковать и репетировать сценарий несколько раз, потому что любой навык становится прочным, если постоянно практиковать его. Кроме того,

прослушивание собственных записей помогает учащимся выявлять языковые ошибки, особенно в произношении и грамматике, и способствует самосовершенствованию, а сравнение их собственной работы с работой других может дать учащимся ценный взгляд на их собственные способности и вдохновить их на что-то новое.

При создании подкастов приобретаются и навыки цифровой грамотности, которые необходимы в современном обществе. Преподаватели должны адаптировать свой стиль обучения к потребностям цифрового поколения и общаться на языке своих учеников [1, с. 285]. Сегодняшних школьников, которые родились после 2000-го года, часто характеризуют как поколение-Z, которое думает и обрабатывает информацию принципиально иначе. Они отличаются от поколения-Y тем, что выросли на технологиях и с детства вовлечены в цифровое пространство, поэтому им легче работать с данным материалом.

Чтобы подкрепить теоретическую часть статьи, доказательствами всего выше сказанного, нами был проведен опрос и система уроков по созданию подкастов, среди учащихся 7-8 классов, посещающих курс английского языка в учреждении дополнительного образования г. Ишима. Основная цель исследования заключалась в изучении восприятия учащимися образовательной ценности процесса по созданию подкастов. Программа, по которой ведется обучение в данном учреждении, направлена на всестороннее формирование коммуникативной составляющей с упором на личность учащегося, поэтому целесообразно ввести постоянную практику по созданию подкастов, которая будет решать эти задачи и придаст процессу обучения новизну. С группой учеников, перед проведением опроса, была апробирована система уроков по теме «Daily routines and activities», в течение каждого урока учащиеся с педагогом прорабатывали указанную выше тему, а в качестве контроля каждому ученику было предложено создать подкаст, где они расскажут о своём распорядке дня. Созданный подкаст демонстрировался на заключительном уроке каждым учеником, а другие учащиеся должны были задать 2 вопроса по прослушанному. В результате чего, наблюдалось активная заинтересованность каждого ученика как в процессе производства подкаста, так и в процессе его прослушивания, что очень редко наблюдается в ходе прослушивания аудиозаписи по методическому пособию. При создании подкаста учащиеся использовали свои мобильные телефоны и программы для редактирования звука и видео, такие как Nero Video, Super Sound, Audio Lab и другие.

Чтобы оценить восприятие нового метода, был проведен онлайн-опрос на платформе Google. В опросе приняли участие 10 учеников в возрасте от 13 до 15 лет.

Что касается содержания опроса, первая часть включала общие вопросы о возрасте, поле, общему использованию технологий (как часто учащийся пользуется телефоном, компьютером; сколько времени в день уделяет социальным сетям; какие учетные записи в социальных сетях имеются у ученика; нравится ли ему, что в школах стали активно внедрять новые технологии и т.п.). Вторая часть опроса была сосредоточена на вопросе о том, насколько высок уровень принятия и интереса к деятельности по созданию подкастов. Опрос собирал как количественные, так и качественные данные и включал как вопросы с выбором, так и с развёрнутым ответом.

В ходе опроса была собрана информация о цифровой компетенции учащихся, их отношении к компьютерам и цифровым технологиям, их уверенности в них, а также о предполагаемых преимуществах для обучения от создания подкастов. Из 10 участников почти все (100%) имели учетные записи в социальных сетях, при этом наиболее популярными сетями были VK (100%) и Instagram (60%). Абсолютное большинство обучающихся (100%) также указали, что они уверены в использовании цифровых технологий, а также указали на то, что они положительно относятся к новым технологиям обучения. Но, ни один из учащихся, участвовавших в этом исследовании, никогда раньше не сталкивался с процессом создания подкастов в рамках общеобразовательной программы, и многие из них нуждались в постоянном руководстве на протяжении всего процесса. Этот фактор новизны вызвал у большинства учащихся чувство беспокойства из-за незнания технологии. Более того, многие учащиеся не были уверены в том, что они смогут записать свою речь по-английски на должном уровне.

Помимо этого, большинство обучающихся (80%) сочли создание подкастов трудоемким процессом. Это было подтверждено в вопросах с развернутым ответом, где некоторые комментарии касались смешанных чувств по поводу трудности заданий, но в тоже время они указали на то, что при создании подкаста еще один раз, они будут знать, как им работать, что поможет избежать им некоторых трудностей.

Еще один примечательный фактор, который проявился при прослушивании записей в классе, заключался в том, что ученикам не нравился звук записанного ими голоса. Чтобы оценить отношение группы к этой проблеме, в опрос был включен вопрос по этой проблеме, и 70% обучающихся указали, что им не нравится звук своего голоса на записи. В этом нет ничего удивительного. Записанный звук отличается, потому что он более изолирован, и большинство людей не слушают запись своего

голоса в достаточной мере, поэтому нужна практика, чтобы привыкнуть к нему. Чем чаще люди слышат собственный голос, тем больше они к нему привыкают, и было бы интересно посмотреть, как учащиеся ответят на этот вопрос после выполнения нескольких заданий подкастов в течение более длительного периода времени.

Результаты опроса показывают, что помимо повышения уверенности в технологиях, опыт создания подкастов может также повысить уверенность учащихся в себе в те моменты, когда они боятся заговорить по-английски в классе. В ходе опроса 70% респондентов заявили, что менее уверенные в себе ученики получают пользу от заданий по подкастам.

В конечном итоге, несмотря на первоначальную осторожность учеников использовать технологию подкастинга, 90% согласились с тем, что создание собственных подкастов ценный и интересный опыт обучения.

Исходя из данного исследования, можно сделать следующие выводы. Задания, которые направлены на создание собственного подкаста учениками открывают большие перспективы для развития навыков языковой подготовки благодаря когнитивным процессам, задействованным в их создании. Кроме того, подкастинг может быть ценным средством для учащихся, чтобы выражать мысли и идеи, делиться точками зрения и взглядами.

Несмотря на высокий потенциал, важно признать, что внедрение новых технологий может быть сложной задачей как для учителя, так и для ученика. Преподаватели должны хорошо разбираться в технологиях, чтобы давать адекватные рекомендации по использованию новых технологий и вызывать заинтересованность у учеников.

Как подтверждают результаты этого исследования, цифровое поколение имеет большой опыт в потреблении цифрового контента, но не так хорошо умеют его создавать. Таким образом, учителя должны быть готовы предложить руководство и поддержку ученикам. В данном случае, задача была простой (благодаря достижениям в области бесплатного программного обеспечения для записи звука), но ученикам все равно требовалась поддержка и рекомендации со стороны учителя. К счастью, результаты опроса показывают, что обучающиеся могут сравнительно быстро преодолеть препятствия, если им будет оказана надлежащая поддержка. Поэтому важно, чтобы преподаватели стремились уменьшить страх и нормализовать отношение учеников к использованию технологий на уроках.

Наконец, важно отметить, что при включении в образовательную программу заданий по созданию подкастов, акцент должен опираться на реальные цели и

результаты обучения, а не на саму среду подкастинга. Подкастинг не является панацеей от всех проблем, его следует рассматривать как один из множества различных инструментов цифрового обучения. Таким образом, подкасты, созданные обучающимися, предлагают очень гибкий и интересный вариант для взаимодействия учеников и преподавателей в эпоху цифровых технологий.

Список литературы

1. Белая А. Л., Шульга О. Н. О роли средств интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку // Женщина. Общество. Образование: сб. ст. по матер. 13 междунар. науч.- практ. конф. 17 декабря 2010 г. Минск: Женский институт Энвила, 2011. – С. 284-286.
2. Дмитриев Д.В., Борисов А.В. Использование подкастов для создания мотивации у студентов к изучению иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. – С. 220-225.
3. Мусина А.А., Шкилев Р.Е. Преимущества использования подкастов при обучении английскому языку учащихся старших классов // Педагогика. Вопросы теории и практики: том 4 выпуск 1, 2019 г. – Тамбов: Грамота, 2019. – С. 29-32.
4. Поддубная Я.Н. Использование подкастов при обучении аудированию как способ повышения мотивации учащихся // Стратегии и тренды развития науки в современных условиях: сб. ст. по матер. ежегод. междунар. науч.- практ. конф. 2018 г. – Уфа: ООО "Ника", 2018. – С. 25-31.
5. Rosell-Aguilar, F. Top of the pods – In search of a podcasting “podagogy” for language learning // Computer Assisted Language Learning: materials of the V international research and practice conference December 30, 2007. Routledge, 2007. P. 471–492.

UDC 372.881.111.1

Balanced use of explicit and implicit grammar instruction in the process of developing productive skills of students of non-linguistic faculties

Grigorieva Ekaterina Viktorovna

Master student of Institute of International Education
Moscow State Pedagogical University, Russia, Moscow

Smirnova Natalia Vladimirovna

Cand. Sci. (Philology), assistant professor
of English language and IT technologies department
Moscow State Pedagogical University, Russia, Moscow
Natalia22L2016@yandex.ru

Применение эксплицитного, имплицитного и дифференцированного подхода к обучению грамматике английского языка с целью развития продуктивных навыков у студентов неязыковых факультетов

Григорьева Екатерина Викторовна

магистрант института международного образования
Московский педагогический государственный университет, РФ, г. Москва

Смирнова Наталья Владимировна

канд.филол. наук, доцент кафедры английского языка и цифровых образовательных технологий, Московский педагогический государственный университет, РФ, г. Москва

Abstract. The article presents a study devoted to creation of an effective strategy for the joint use of implicit and explicit approaches at English lessons dedicated to the developing of students' productive skills: speaking and writing. The article makes an attempt to find out the main methods of implementing explicit and implicit grammar instruction at EFL classes. The study traces the way grammar can influence the development of productive skills and discusses the use of explicit and implicit approaches simultaneously in a balanced and most advantageous way. The article investigates the comparative effectiveness of teaching English grammar by using implicit and explicit teaching models and provide the assessment scale for productive skills. The authors introduce programs based on inductive and deductive methods for each level based on its syllabus. The article introduces the results of the conducted experiment with the use of the stated two fundamentally different approaches at English classes of students of non-linguistic university faculties.

Key words: implicit method, explicit method, the deductive method, the inductive method, the communicative method, the structural method, productive language skills building.

Аннотация. В статье рассматривается исследование по созданию эффективной стратегии использования имплицитных и эксплицитных подходов на занятиях по английскому языку, посвященных формированию продуктивных навыков говорения и письма. Статья посвящена описанию основных методов внедрения имплицитного и эксплицитного подходов при объяснении грамматических структур на занятиях. Авторы предпринимают попытку выявить влияние грамматических навыков на формирование продуктивных навыков при одновременном сбалансированном

использовании эксплицитного и имплицитного подходов для повышения эффективности обучения. Статья содержит инструментарий для оценки сравнительной эффективности обучения грамматике английского языка с использованием эксплицитного и имплицитного подходов. Авторы предлагают методику эффективного использования дифференцированного подхода для обучения учащихся разных уровней языковой подготовки. Статья содержит описание результатов эксперимента по использованию данных подходов при обучении английскому языку студентов неязыковых факультетов университетов.

Ключевые слова: имплицитный подход, эксплицитный подход, дедуктивный метод, индуктивный метод, коммуникативный метод, структурный метод, формирование продуктивных языковых навыков.

Introduction

The formation and development of productive skills in students is an integral part of improving their language competence. The present study is aimed at investigating the problems of effective productive skills development of the English language learners by balanced use of explicit and implicit grammar instruction. To achieve the main purpose of the present study, the analysis and implementation of several well-known techniques were carried out. The purpose of this study is to determine an effective strategy for the joint use of implicit and explicit approaches in lessons dedicated to the development of students' productive skills: speaking and writing and to find out the main methods of implementing explicit and implicit grammar instruction in online classes. The study traces the way grammar can influence the development of productive skills and discusses the use of explicit and implicit approaches simultaneously in a balanced and most advantageous way.

The absence of analogues is the main advantage of this study in terms of theoretical significance. Systematization and integration of information allows this study to stand apart. The scientific novelty of the study consists in the fact that the areas of grammar teaching and development of productive skills were almost never connected before and in this study this connection is subjected to a practical experiment. The explicitness and implicitness have historically been formed as part of the approach to teaching grammar. Their use in the context of developing productive skills makes this research new. Productive skills, which are writing and speaking, are highly valued nowadays, thus, the relevance of the current study is explained by consideration of modern ways to improve the efficiency of the educational process by combining techniques of teaching grammar within implicit and explicit approaches.

Examination of explicitness and implicitness

Since the main idea of this study is to compare and reflect on the two branches of teaching, the main scientific method is comparative analysis. Using this method, we identify the principles of working within an approach, and this information serves as a guide for

developing lessons and techniques for explaining the material. In addition to identifying similarities and differences between the two methods, it is necessary to identify crucial elements that affect language acquisition. Taking everything into account we can further develop an effective strategy for lessons aimed at productive skills. Grammar teaching holds a crucial role in English as a Foreign Language teaching, as without good command of grammar, the language use will be constrained. In the grammar learning process, there are two major processes that might happen, namely explicit and implicit grammatical knowledge. Explicit grammar knowledge “refers to a conscious knowledge of grammatical forms and their meaning” [6, p. 42]. This knowledge helps the intake and the development of implicit language and is used to monitor language output. Explicit knowledge is commonly accessed slowly through controlled processing although at some extent it can be automatized.

Explicit grammatical instruction involves the explanation of rule or request to focus on grammatical feature. The instructions can happen both deductively, where the learners are taught rules and asked to apply them in practice; or inductively, where the learners are presented examples first then to generate rules and make generalizations. In other studies of this topic there is a suitable example for a situation that is very common in language teaching. Widodo [8, p. 125] puts an example of a student, who knows the rules of past tense, can explain how present tense sentences look like (he has explicit grammatical knowledge about simple present tense). However, in speaking and writing, the student often makes mistakes, in spite of his ability to explain deductively from present tense rules to the examples. This example reflects the essence of our experiment: the role of teaching approach in the formation of productive skills. The case very frequent but sometimes causing the greatest difficulty in overcoming the language barrier: knowing the rule, students do not know how to apply it and vice versa.

On the other hand, implicit grammatical knowledge refers to “the knowledge of a language that is typically manifest in some form of naturally occurring language behavior such as conversation” [2, p. 84]. DeKeyser [1, p. 42] posits that implicit grammatical instruction does not involve any explanation of rule presentation or a request to focus on form in the input. Again, Widodo [8, p. 125] gives an example of Jack, who speaks and writes well in simple present tense, cannot explain how present tense sentences should be. He has no idea about the grammatical rule behind it. This example leads to a logical question, is it so important to be able to recognize and explain grammar structures, having good productive skills and fluency?

Mostly, explicit grammatical knowledge is instructed to second or foreign language learners, while the implicit grammatical knowledge is acquired by the native language learners. Generally implicit approach can be implemented through a communicative and structural methods, while the explicit approach is reflected in inductive and deductive methods. Techniques for teaching methods are systematized in the same way by different researchers only according to the most radical parameters, there may be deviations in interpretations. For example, Iskanderov and Ponomareva proposed to depict the scheme by sorting them into implicit, explicit, and mixed [5, pp. 214-222]. According to the authors, the three groups of methods are characterized by the following features and principles used: implicit methods are characterized by empathy, emotional influence, encouragement, punishment, reflection, visuals, analogies, stimulating and motivating. Explicit verbalization, reproductive methods, controlling, autonomy, induction, deduction, systematizing (generalization and systematization). The third group which is preferred to be called “mixed” is characterized by explanatory and illustrative techniques, problem presentation, didactics, research.

When teaching English, the teacher chooses the most appropriate approach based on the age, level of training of students and the topic being studied. It is believed that the implicit approach is more applicable at the initial stage of learning, since it is easier for children to remember a speech pattern than the entire rule that explains a particular grammatical phenomenon. Two methods provide this approach: communicative and structural.

The communicative method involves the following stages of working on grammar:

- 1) listening to the material being studied in a specific speech situation (listening to dialogues, monologues, songs, poems, etc.);
- 2) imitation of a new grammatical phenomenon in speech, which will help avoid mechanical repetition;
- 3) combining similar phrases into a single story;
- 4) the use of games and the creation of speech situations for drilling new voice samples;
- 5) use of ready-made cliches in similar communication situations.

The communicative method is effective because students' motivation increases since they have the opportunity to apply their recently acquired knowledge in a communication situation.

The structural method is based on a system of exercises for working out structural models. With this method, the work can be performed as follows:

- 1) listening to speech samples with grammatical structure;
- 2) repeating speech samples of the speaker or the teacher;
- 3) use of the studied phenomena when composing dialogues in pairs or with a teacher.

This method can be effectively used because the grammatical structure becomes the object of a long and careful development, and students have the ability to use a new grammatical structure in speech. On the other hand, the exercises look rather monotonous and quickly become boring for students.

When using the explicit approach, two opposite methods are applicable: deductive and inductive.

The *deductive* method is based on studying a grammatical rule using specific grammatical terms and constructing a speech cliché with a conscious use of this rule, that is, from the general to the specific. It is more applicable at the first steps in learning the language. There are some principles of the deductive method:

- 1) learning the rules with the use of grammatical terms;
- 2) search for the specified grammatical phenomenon in the text, its voicing and explanation;
- 3) performing substitution exercises based on a sample;
- 4) performance of exercises on transformation;
- 5) translation exercises from Russian to English.

Some possible activities in deductive approach are rule-explanation, translation, doing worksheet, self-study grammar.

It should be mentioned that this method implements the principle of consciousness and science, provides a step-by-step development of grammatical skills, students have the opportunity to use this method for independent work.

An inductive method starts with some examples from which a rule is inferred. In grammar teaching, teachers present the examples at the beginning then generalizing rules from the given samples. Inductive grammar learning commonly happens for native speakers of English, where they can produce a grammatically correct utterance, but they do not know the rules underlie it. Inductive approach is often correlated with direct method and natural approach in English teaching. In both methods, grammar is presented in such way the learners experience it. In direct method, therefore, the rules of the language are supposedly acquired out of the experience of the understanding and repeating examples which have been systematically graded for difficulty and put into a clear context.

The inductive method is a method of explaining from the specific to the general. Students are invited to form the rules themselves, based on the grammatical phenomenon or context. E. N. Solovova [7] suggests the following sequence of work with this method:

1. Students are offered a text or set of sentences with examples for the new rule. Working in groups, students need to study examples, find common ones, and use the teacher to deduce a rule. The context should be clear to students, and the task is feasible for students. Also, with this type of work, you can highlight the grammatical structures being studied in color or font, which will make it easier for children to work.

2. Students independently formulate a rule that can be adjusted by the teacher.

3. Performing substitution exercises.

4. Performing transformation exercises.

5. Translation exercises.

Strategies for developing productive skills

By breaking down the skills into components, we can describe speaking and writing in this way:

Speaking → Production of well-formed examples in speech → Use of the structure to convey meanings in speech.

Writing → Production of well-formed examples in writing → Use of the structure to convey meanings in writing.

When considering the general notion "skill", we should look at the components elaborately, so a lot of attention should be given to micro and macro skills, strategies, and skills of the student.

Productive language skills consist of the learner's abilities to efficiently write and speak in a foreign language. Language skills are usually divided according to the type of communication process into receptive (listening and reading) and productive (speaking and writing). According to the form of the communication process, they are divided into oral and written. The purpose of teaching English is to use language skills not separately, but in their interaction.

It seems a great deal more difficult to accurately produce language forms, whether in oral or written form, than simply to understand a language. While producing a language, learners must be simultaneously aware of the message they are conveying, of the style and vocabulary they are using, and ultimately of the correct grammatical construction. These are all the reasons why so many advanced learners still feel inhibited when they speak in front of native speakers or their teachers. They are self-conscious about all the mistakes they can say or write, which can significantly slow down their improvement. To prevent this

unnecessary impediment, it is a teachers' job to make their students practice speaking and writing as much as possible. The more they practice, the easier it becomes to express themselves freely and without fear.

When teaching both productive language skills (i.e. it is necessary to take into account all the characteristics of the student, especially his age and the level of his competence in these training situations and conditions. Speaking is easy to develop with children of preschool age, as it has been proven that up to the age of seven, the right and left hemispheres of the brain develop equally, and the child has the opportunity to learn a foreign language in the same way as their native language. In primary schools speaking is systematically taught in three stages:

1) controlled speaking (this is not only the repetition of acquired vocabulary, but also the study of short dialogues or poems by heart);

2) directed speaking (the student can retell the content of the text or answer some questions);

3) free speaking (the student uses a foreign language in a certain communicative situation, determines the meaning of their own words and their forms, for example, it can be a short monologue about their summer vacation).

In high schools and higher education institutions, the problem-setting method can be used, since it allows students and students to solve problems in the real world. The lesson usually consists of the following stages: preliminary problem setting, problem solving, planning, reporting, analysis, and practice [9, p.3-6].

As for the teaching of productive skills, there is a basic methodology for teaching both writing and speaking [3, p.275]. Since the students' task is to produce sentences in foreign language, which includes premeditating both the content and grammatical structures, they may hesitate to express themselves. That is why teachers need to mentally prepare them for speaking/writing by introducing the topic of discussion. The basic steps for teaching productive skills are proposed by Harmer:

1. leading-in (which means introducing students to the topic of the text, activating their background knowledge, and asking them to predict what the text is going to be about),

2. setting the task (at this point students are already familiar with the topic of, the teacher explains exactly what they need to do and demonstrates an activity if necessary, e.g. a role-play),

3. monitoring the task (the teacher is actively involved, walking around the class, helping or directing the assignment),

4. directing feedback (the teacher responds to the outcome of the task, helps students realize what they did right and what they need to improve),
5. repeating the process (the meaning of repetition is to ensure the student's learning progress; the same or similar exercise may follow the previous one).

Experiment

In general, the empirical part of this study can be characterized as an assessment of the effectiveness of grammar presentation methods and their impact on the tasks of language production. Since this study is devoted to the preparation and conduct of a series of lessons using several radically different strategies, this part will cover the basic principles of the methodology and the description of the experiment. For the most relevant experiment, participants, procedure, data analysis and limitations should be taken into account. As a result, several aspects related to the organization and interpretation of the results are considered when the entire procedure is carried out.

Participants

The participants were 11 the second-year undergraduate students of the Physical Education Department of MSPU. The type of instruction they were exposed to could be described as the “weak” version of communicative language teaching: students were taught by both implicit and explicit instructions of English grammar combined with a variety of practice and communicative activities. There were 6 females and 5 males in the group. Their average exposure to the mentioned instruction was 3 months. The participants' classes in English as a foreign language were limited to one and a half hours per week and no one was involved in additional educational courses to improve the level of the language.

Their English program is not assigned with any specializations, so at this educational stage their main goals are to increase the overall level, improve all kinds of skills, expand vocabulary, and develop grammar literacy. Their level at that moment of the experiment was lower but aspired to Pre-Intermediate. In accordance with the entrance survey and placement test carried out at the beginning of the term, as well as on the basis of oral and written responses of the students, it was concluded that the students' productive skills were at a low level, while their receptive skills allowed them to understand the main idea in the incoming information, to perceive the teacher's instructions, and to do well in gist tasks. During the term, some additional problems were identified, such as self-doubt under the conditions of an online format and the inexperience of the lessons conducted only in English.

Procedure

The experiment was conducted with the use of the stated two fundamentally different approaches. By testing students' knowledge, it is possible to evaluate the impact of each

method. The experiment was performed in the following way: the teacher conducted a lesson on the same topic with several groups of students. The relevance of the experiment was checked by preliminary testing of the language level and the sustainability of teaching techniques and content (observers are present at the lesson). At the same time, the implicit and explicit approaches are used separately, the next stage was a combination of both approaches. After each experimental session, testing was performed.

The main teaching methods were explicit: formal instruction, PPP (Presentation – Practice – Production), grammar translation and drilling; and implicit: guided discovery, ESA (Engage – Study – Activate), and CAP (Context – Analysis – Practice) methods. The lessons were designed in accordance with the New English File Pre-Intermediate textbook content, with the use of additional materials like interactive presentations, pictures, and videos.

One of the most important aspects to mention is the format of the lessons. Due to the forced transition to distance learning during pandemics, the experiment took place in an online format, carried out in the Zoom program. A prerequisite for the experiment was the participants' full-fledged presence from the beginning to the end of the lessons, initial testing, working on the learning material, following the teacher's instructions and the lesson progress, and final testing. In the field of productive skills, the assessment data was tested in the form of a personal letter, an essay, a monologue with an expression of personal opinion, a dialogue.

As for the eclectic way, the most difficult task was to plan the lesson. At the same time, it should be borne in mind that strategies and methods can never be universal for all students of all ages, levels, backgrounds, etc. After averaging the knowledge about the eclectic, mixed, balanced approach to learning, studying the advantages and disadvantages of the implicit and explicit methods, the authors presented a strategy that combines several elements of all the above and evaluated their impressions after working with this approach.

Testing

The criteria for evaluating the effectiveness of the implicit and explicit methods and their impact on the development of productive skills were made using the original framework, while paying attention to both variables.

This assessment framework is based on the principles of international assessment of the performance of students at the A2-B1 level. The ideas were selected from the Cambridge and Pearson International scales, as their tasks and tests are designed universally, can be adapted to most curriculums, and pursue basic competencies.

It is customary to differentiate the productive assessment using a wide range of criteria and covering all the aspects. For a relatively complete assessment scale, in the generally accepted international proficiency exams the main following aspects are considered: Content, Organization, Communicative achievement, Language. However, the results of a specific strategy require specific evaluation. Therefore, we have selected some indicative criteria and proposed a summary table for evaluating productive skills. A detailed description of the grades and criteria for student productivity is included in Table 1.

Table 1. Assessing scale for productive skills

Grade	
A	<p>Speaking <i>In monologue speech</i> the student fully managed with the assigned speech tasks. The speech was coherent and logical. The range of language tools used is quite wide. The language tools were used correctly, there were practically no errors that disrupt communication, or they were insignificant. The student demonstrated sufficient fluency, pace, and correct pronunciation. The student produced his/her own opinion. <i>During the dialogue</i>, the student skillfully used communicative strategies, there were no errors in the speech that disrupt communication.</p> <p>Writing The communicative task is solved, the basic rules of text design are observed, a very small number of spelling and lexical and grammatical errors are observed. The text is logical and coherent. The student used a wide range of vocabulary, a correct word order. The student uses writing strategies effectively. The division of the text into sentences is observed.</p>
B	<p>Speaking <i>In monologue speech</i> the student generally managed with the assigned speech tasks. The speech was coherent and logical, but the range of language means was limited. Some grammar and phonetic mistakes were made that disrupted communication. The pace of speech was somewhat slower. Despite some minor mistakes, the ability to think critically and express one's own opinion was demonstrated. <i>During the dialogue</i>, there were pauses in the speech associated with the search for means of expressing the desired meaning, but some of the partner's remarks caused difficulties.</p> <p>Writing The communicative task is solved, but there are lexical and grammatical errors. The thoughts are mostly logical. Some shortcomings are allowed when dividing the text into paragraphs and when using coherence devices. The student used enough vocabulary, allowing some inaccuracies in the use of words or a limited vocabulary.</p>
C	<p>Speaking <i>In monologue speech</i> the student only partially coped with the communicative task. There was a narrowness of the vocabulary. There were no elements of their own opinion. The student made a large number of mistakes, both linguistic and phonetic. <i>During the dialogue</i>, the student found it difficult to respond to their partner's</p>

remarks. The communication did not take place.

Writing

The communication problem is not solved. There is no logic in the statements. Thoughts are not always presented logically. The student has not been able to properly use the vocabulary to express his thoughts or does not have the necessary vocabulary. There are many errors, spelling and punctuation, some of which can lead to misunderstandings of the text. The rules of spelling and punctuation are not followed.

It should be mentioned that the main indicator of the effectiveness of a properly applied teaching strategy is the student's ability to distinguish and produce grammatically correct sentences. For a more detailed grammar assessment, the analytic scale devised by Alderson and observed by Hughes (2002) was also used in the experiment.

Table 2. Analytic scale for assessing grammar in productive skills (by J. Alderson)

Writing: Errors of grammar or word order so severe as to make comprehension virtually impossible. Errors of grammar or word order very frequent; reader often has to rely on own interpretation. Errors of grammar or word order frequent; efforts of interpretation sometimes required on reader's part. Errors in grammar or word order fairly frequent; occasional re-reading necessary for full comprehension Some errors of grammar or word order which do not, however, interfere with comprehension. Few (if any) noticeable errors of grammar or word order	Speaking: Grammar almost entirely inaccurate phrases. Constant errors showing control of very few major patterns and frequently preventing communication. Frequent errors showing some major patterns uncontrolled and causing occasional irritation and misunderstanding. Occasional errors showing imperfect control of some patterns but no weakness that causes misunderstanding. Few errors, with no patterns of failure. No more than two errors during the interview.
---	--

The emphasis of the assessing scale is placed on the student's achievement of the communicative task. Since developing of productive skills is aimed to promote the communicative competence of students, all data should be observed and analyzed.

Thus, the overall result of the student was influenced by two grades – productive skills (A, B, C) and grammar (1-6). In this experiment, grades A and B were considered as positive, since they reflect the complete or partial achievement of the communicative task, in contrast to grade C.

Results

The experiment was conducted in three training sessions, where students were taught according to three different approaches - implicit, explicit and mixed. According to the

results of the experiment, influenced by the student's test results, we received the following data:

The indicator of the experiment is the percentage of positive grades, which is calculated as the ratio of the sum of the number of students who received grades A and B to the total number of students (eq. 1).

$$n_{A,B} = \frac{n_A+n_B}{\Sigma n} \cdot 100\% \quad (1)$$

Where $n_{A,B}$ indicates the group achievement.

The grammar results are also included in the summary table 3. The group result in grammar is the sum of the scores of eleven students, assessed on a scale from 1 to 6, where the maximum score is 66.

Table 3. Group results

	Speaking achievement ($n_{A,B}$, %)	Writing achievement ($n_{A,B}$, %)	Grammar (out of 66)
Explicit	54%	45%	51
Implicit	63%	36%	40
Eclectic	63%	72%	45

Findings

Writing and speaking do not stand alone, it is an amalgamation of lots of language skills, starting with syntactically and semantically accurate statements to end in good punctuation or pronunciation check. Thus, the acquisition of productive skills in interaction with receptive language skills is undoubtedly one of the priorities in the methodology of teaching English. The development of productive skills is facilitated by clear instructions from the teacher, motivation of students to complete the task. However, there is no balance in the development of all four language skills. That is why methodologists, teachers, and teachers should present their developments, lessons, and recommendations, and share experiences in developing productive language skills and interacting with all four skills in teaching English.

During the experiment, the following preliminary conclusions were drawn. The concepts of all three approaches to teaching grammar were tested and confirmed. Based on the results obtained, there is a tendency of effective developing communication and productive skills when using eclectic approach that combines implicit and explicit teaching techniques. Speaking skills developed with the implicit method (63%) and writing skills tested after using the eclectic method (72%) were particularly significant results. The implicit method showed the least effectiveness in teaching writing (36%), which confirms the need to follow the eclectic way of teaching.

The results of grammar testing do not vary much after applying all three methods, but there is a slight advantage towards the explicit method, which can be explained by the usual learning style of students. Also, none of the methods lowered the students' performance in grammar knowledge, the average score of students was more than 50% (33 points).

We found out that implicit approach is different in that it is quick and easy for the teacher, does not require much training. According to the results of some informal surveys of students, this way of presenting language is preferred especially by those who want to know how the language works and have no interest in discovering rules themselves. Another argument for explicit grammar instruction is that difficult grammar point has to be presented and explained because the concept is not the one that is in the mother tongue.

In implicit approach, the following is crucial: it requires the students to identify the rule for themselves, so there is an advantage of involving the students much more, thus developing their autonomy. Moreover, it is a better approach for grammatical regularities which are easily perceived, understood, and applied, as opposed to the former one. In line with this, we agreed that "Implicit knowledge involves conscious awareness and intention" (Brown, 2007). This process is commonly unconscious and accesses quickly. It occurs "without intention to learn and without awareness of what has been learned." (Brown, 2007). It was found that age and language level have no relevance for the successful use of the inductive strategy, but the competent preparation of the teacher and the emotional state of the students can be the key points.

Finally, considering the eclectic approach to language teaching, where both of the above-mentioned methods of teaching are used in a balanced way, the following was deduced: the "mixed" approach is easy to fit the lesson into the time available, as well as enabling teacher to suit the differing needs and learning styles of the students. Mainly, this approach allows all students to master the program and also acquire complex aspects of grammar more easily, because its main feature is flexibility. Following eclectic approach enables to draw the attention of the group to certain grammar points as they occur in a text but not to deliberately practice them.

In this article, the authors proposed an assessment scale for evaluating the productive performance of students, based on which teachers can conclude about the effectiveness of various strategies of grammar instruction they use. This assessment system is of value and novelty, as it integrates the assessment of productive skills alongside the assessment of grammar. The first results of the experimental group were obtained. The proposed method of evaluating and choosing the necessary teaching strategy can be used by other teachers.

List of references

1. DeKeyser in Purpura, J.E. Assessing Grammar. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 42.
2. Ellis, R. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. TESOL Quarterly, Vol. 40, No. 1, Mar., 2006, p. 84.
3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London: Longman, 1999. 296 p, p.275
4. Hughes, A. Testing for Language Teachers. 2nd ed., Cambridge University Press, 2002.
5. Iskanderov N. F., Ponomareva E. A. "Didakticheskie osnovy eksplicitnoj i implicitnoj metodiki obucheniya" Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl', vol. 7, no. 5-2, 2015, pp. 214-222.
6. Purpura, J.E. Assessing Grammar. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 42.
7. Solovova E. N., Metodika преподаvaniya inostrannyh yazykov. Bazovyj kurs lekcij. M.: Prosveshchenie, 2005. 267p.
8. Widodo, H.P. Approaches and Procedures for Teaching Grammar. English Teaching: Practice and Critique. May 2006, Volume 5, Number 1, p. 125.
9. Willis D., Willis J. Doing Task-Based Teaching. Oxford: International House Journal, 2010. P. 3-7., p.3-6

УДК 81.33

Эвфемизмы как средство нейтрализации обидного общения в учебно-педагогическом дискурсе

Грызина Ольга Васильевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры риторики и культуры речи
Московский педагогический государственный университет, РФ, г. Москва
gry8753@yandex.ru

Euphemisms as a means of neutralizing offensive communication in educational and pedagogical discourse

Gryzina Olga Vasilevna

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Rhetoric
and Culture of Speech Moscow State Pedagogical University, RF, Moscow

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об эффективности использования эвфемизмов как средства нейтрализации обидного общения в сфере учебно-педагогического взаимодействия. Автор отмечает, что результативность учебно-педагогического взаимодействия напрямую зависит от уровня владения учителем языковыми этикетными формулами, которые соответствуют установке на речевой контакт и способствуют поддержанию и регулированию доброжелательных взаимоотношений внутри коллектива обучающихся/педагогов. Вслед за Е.Ю. Никитиной и Е.А. Зыряновой автор высказывает мысль о большом воспитательном значении использования эвфемизмов учителем с целью предотвратить нежелательные и конфликтные ситуации и нейтрализовать обидное (деструктивное) общение. Наблюдения автора позволяют сделать вывод о том, что процесс эвфемизации в ситуации учебно-педагогического общения представляет собой речевое действие, которое продиктовано прежде всего морально-нравственной позицией педагога как коммуникативного лидера, настроенного на успешное взаимодействие с обучающимися и нацеленного на конструктивное, бесконфликтное общение.

Ключевые слова: эвфемия, эвфемизация, эвфемизм, обидное общение, учебно-педагогический дискурс

Abstract. The article discusses the effectiveness of using euphemisms as a means of neutralizing offensive communication in the field of educational and pedagogical interaction. The author notes that the effectiveness of educational and pedagogical interaction directly depends on the level of proficiency of the teacher in language etiquette formulas, which correspond to the attitude to speech contact and contribute to the maintenance and regulation of friendly relationships within the team of students/teachers. Following E. Y. Nikitina and E. A. Zyryanova, the author suggests the great educational value of using euphemisms by the teacher in order to prevent undesirable and conflict situations and neutralize offensive (destructive) communication. The author's observations allow us to conclude that the process of euphemization in the situation of educational and pedagogical communication is a speech action, which is dictated primarily by the moral position of the teacher as a communicative leader, who is set up for successful interaction with students and is aimed at constructive, conflict-free communication.

Keywords: euphemia, euphemization, euphemism, offensive communication, educational and pedagogical discourse.

Явление «эвфемии» и связанное с ним функционирование термина «эвфемизм», относят к 1656 году. Именно в этом году был опубликован словарь («Глоссография») английского историка и лексикографа Томаса Блаунта, который содержал 11 тысяч английских слов, многие из которых не были включены в состав ранее изданных словарей, в том числе являлись неологизмами.

В настоящее время явление эвфемии изучается многими исследователями на протяжении нескольких десятилетий. В частности, можно обратиться к современным трудам по лингвистике и теории эвфемии А.Н. Баранова, М.В. Никитина, Д.Н. Шмелева, В.И. Бартона, Ю.С. Басковой, Т.В. Бойко, Т.С. Бушуевой, Л.П. Крысина, В.П. Москвина, Н.М. Потаповой, Е.П. Сеничкиной, А.М. Никитиной, А.В. Майоровой, А.Ю. Мирониной и др.).

Следует подчеркнуть, что в научной литературе нет однозначного подхода к толкованию понятий «эвфемия», «эвфемизация», «эвфемизм» (которые в большинстве исследований характеризуются как синонимичные), что связано с различными взглядами лингвистов на проблему использования эвфемизмов в лексической системе русского языка. Так, согласно авторам энциклопедии «Русский язык» под ред. Ю.Н. Караулова, под эвфемизмом понимается прежде всего «эмоционально нейтральное слово или выражение, употребляемое вместо синонимичного слова..., представляющегося говорящему неприличным, грубым и нетактичным» [11, с. 636]. Например, в обыденной речи с целью недопущения конфликтных ситуаций, часто используются так называемые эвфемистические замены: выражения «нести (полную) чушь (бред, ахинею)», «гнать пургу» заменяются словесными оборотами «говорить не по теме», «говорить совсем не то, что нужно», «высказывать странные мысли»; выражения «заткнись!», «закрой свой рот, невежа!» заменяются нейтральными словами «можешь помолчать?», «оставь меня в покое!» и т.д.

В.П. Москвин, характеризуя «эвфемизмы», рассматривает их как «лексические единицы или выражения, используемые для замены... прямого наименования, употребление которого представляется говорящим неуместным (табуируемым) в данной конкретной ситуации» [4, с. 6]. В этом определении выделен как характер исходного наименования (прямое), так и связь эвфемизмов с чем-то запрещенным, неуместным, подчеркивающим зависимость эвфемии от конкретной ситуации.

Истолкование эвфемизма через понятие «замены» обнаруживается и в определениях Д.Н. Шмелева («слова и выражения, служащие... для замены таких обозначений, которые представляются говорящему нежелательными, не вполне вежливыми, слишком резкими» [12, с. 199]); Ю.С. Басковой («эвфемизм – это замена любого нежелательного в данной ситуации слова или выражения при помощи нейтрального или положительно коннотированного обозначения» [1, с. 16]) . В свою очередь, в ряде научных изданий явление эвфемии рассматривается как одно из средств создания образности. Так, например, авторами словаря-справочника «Педагогическое речеведение» приводится дефиниция, характеризующая понятие «эвфемизм» как «троп слова, представляющий собой слово или выражение, смягчающее или заменяющее оборот, который по каким-то причинам не может быть употреблен» [8, с. 284]. Этой же точки зрения придерживаются Н.Г. Долженко и В.О. Прозорова. В работе «Эвфемизм как выразительное средство языка» (2016) они приходят к выводу, что «эвфемизмы больше склонны казаться тропами, чем просто выражениями, потому что служат для усиления выразительности речи, особенно разговорной» [2, с. 21]. М.Л. Ковшова, в свою очередь, также склонна относить эвфемизмы к образным выражениям, поскольку в эвфемистических конструкциях «используются характерные для идиом приёмы непрямой номинации, которые обеспечивают неопределённость референции, создают непрозрачность описания» [3, с. 41].

Проанализировав многочисленные работы по теории эвфемии, затрагивающие различные стороны эвфемизации речи, мы пришли к выводу, что проблеме использования эвфемизмов в качестве нейтрализатора обидного общения в учебно-педагогическом дискурсе уделяется недостаточное внимание. В связи с этим следует особо отметить кандидатскую диссертацию А.М. Никитиной «Эвфемизмы в речи учителя как средство гармонизации педагогического дискурса». Автор научного исследования утверждает, что «наряду с эмоционально-речевым сдерживанием, другой не менее важной функцией эвфемии в педагогическом общении является противостояние таким деструктивным явлениям, как речевая агрессия, вульгаризация и инвективизация речи» [6, с. 80]. Действительно, результативность учебно-педагогического взаимодействия напрямую зависит от уровня владения учителем языковыми этикетными формулами, которые соответствуют установке на речевой контакт и способствуют поддержанию и регулированию доброжелательных взаимоотношений внутри коллектива обучающихся/педагогов. Подчеркивая необходимость соблюдения норм речевого этикета всеми участниками

образовательного процесса, Е.Ю. Никитина и Е.А. Зырянова также высказывают мысль о большом воспитательном значении использования эвфемизмов учителем с целью предотвратить нежелательные и конфликтные ситуации и нейтрализовать обидное (деструктивное) общение [7, с. 106].

Кроме того, Ю.В. Рапаевой предлагается рассматривать обучение применению эвфемизмов на уроках русского языка как методическую проблему, «решение которой направлено на развитие коммуникативной компетенции учащихся» [9]. По утверждению исследователя, разработанная ею методика «способствует повышению уровня речевого развития школьников и положительно влияет на формирование у них этического, эстетического, творческого отношения к слову» [10, с. 171].

В связи с этим рассмотрим следующую ситуацию, заимствованную из повести А. Лиханова «Детская библиотека». Героиня произведения, педагог-библиотекарь, вместе с учениками декламирует стихи А.С. Пушкина. В это время один из школьников, впервые оказавшийся на собрании членов читательского клуба, не может вспомнить строк поэта. Вместо обидных, имеющих негативную коннотацию слов «болван», «балбес», «неуч», «невежа» педагог подбирает те языковые средства, которые в данной ситуации помогают мальчику осознать великую нравственную силу произведений Пушкина, делают героя взрослее и духовно богаче. Приведем фрагмент повести:

Молчу только один я, потому что хоть и слышал это стихотворение по радио, но слов не знаю.

— А что же ты? — спрашивает Татьяна Львовна. Я заливаюсь краской, униженно чувствуя себя малышом по сравнению с этими девчонками, и говорю, потупясь:

Мы Пушкина пока не учили. Только сказки читали...

— Запомни! — говорит она. — Пушкина нельзя учить. Его надо любить. К Пушкину надо спешить. Как на свидание! Понимаешь?

Следовательно, с помощью приема эвфемистической замены (в данном случае посредством выбора особой (корректной) формы преподнесения информации, вместо слов с отрицательной семантикой, способных вызвать обидную реакцию у ребёнка), осуществляется благотворное нравственно-воспитательное влияние на личность главного героя. В результате школьник «принял Пушкина к себе», великий поэт по-настоящему стал близким и дорогим для мальчика.

Рассмотрим еще один пример педагогического речевого взаимодействия.

На собрании учительница начальных классов информирует родителей о том, что усвоили и чему научились их дети-первоклассники. Одних хвалит за аккуратный почерк, других за успехи в математическом диктанте или устном счете и, наконец, дойдя до ученика, известного пока только своей гиперактивностью и неустойчивым поведением, говорит его маме: «Саша сидит спокойно. Слушает. Молодец». На первый взгляд, информация о том, что Сашу пока хвалить абсолютно не за что, по сути, нейтральна, но способна обидеть его маму на фоне похвалы в адрес других детей. Поэтому вместо сообщения «Саша пока ничем не отличился и поэтому похвалы не заслуживает» учитель выбирает слова «сидит спокойно», «слушает», смещая акцент с учебной деятельности на поведение. Таким образом, учитель оценивает ребёнка положительно, что чрезвычайно важно для его мамы. Адресантом (то есть учителем) движет стремление создать максимально комфортные условия для общения. Соответственно, эвфемизм можно считать успешным, поскольку учительница не задела чувств матери, но и не ввела ее в заблуждение по поводу «успехов» сына. Думается, что мать школьника осталась удовлетворена общением с педагогом.

Рассмотрим противоположную ситуацию. Учитель, обращаясь к ученику, произносит: «К доске! Ладно, все равно твоя тройка от тебя не уйдет» [5, с. 193]. Педагог, как следует из краткого монолога, использует насмешку как один из жанров обидного общения. Своим высказыванием учитель выражает презрительное отношение к ученику.

Применение эвфемистической конструкции «твоя тройка от тебя не уйдет» буквально соответствует табуированным в любой речевой ситуации языковым средствам. Ср.: **бездарь/бездарность** – разг. пренебр. ‘Ни к чему не способный, лишенный таланта человек’ (здесь и далее дефиниции заимствованы из Толкового словаря русского языка С. И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой); **тупица/тупость/тупизм** – разг. ‘Тупой, плохо соображающий человек’; **дурак/дурачок** – разг. ‘Глупый человек, глупец’/**дурачина** – разг. ‘Дурак, дуралей (с оттенком укоризны)’; **дебил/дебильность** – бран. ‘О тупом, несообразительном человеке’; **баран, осел/дуб, дубина** – употребление слов в переносном значении применительно к не обладающему умственными способностями человеку. Ср.: «*Только настоящий осел может сказать такое!*»; «*Что смотришь как баран на новые ворота!*» (в последнем высказывании лексема «баран» включена в состав идиомы).

Проанализируем еще один пример деструктивного взаимодействия педагога с учащимися. Перед ответственными спортивными соревнованиями между двумя учениками 8-х классов возник конфликт. Началась драка, сопровождающаяся

нецензурной бранью. Педагог попытался вмешаться в конфликт и, грубо оттолкнув одного из мальчиков, более сильного, по ее мнению, с негодованием произнес: «Что руки распускаешь, олух?! Будешь отчислен из школы за свое поведение!» (ср.: **олух** - прост. 'Глупый человек; дурак, болван'). Тем самым, используя недопустимую в учебно-педагогическом дискурсе лексику, учитель спровоцировал дальнейшее развитие конфликтной ситуации. Педагог добился того, чтобы встал вопрос об отчислении этого учащегося из школы (но его не отчислили). Несомненно, такой нерациональный способ выхода из ситуации со стороны педагога однозначно вызовет проблемы в его дальнейшем общении с этим учащимся и, весьма вероятно, со многими другими учащимися. В сложившейся ситуации педагог должен был, не прибегая к прямым оскорблениям, сказать провинившимся ученикам (участникам драки) следующее: «Мне очень неприятно, что вы себя так ведете. Давайте, мы ваш конфликт разрешим после соревнования – школа все-таки не место для выяснения отношений, тем более вам нужно продолжать игру». Таким образом, педагог продемонстрировал бы учащимся, что из любого конфликта можно найти достойный выход.

Вслед за А.М. Никитиной мы считаем, что в учебно-педагогическом дискурсе эвфемизмы возникают исключительно в соответствии с волеизъявлением говорящего, «в зависимости от его коммуникативных целей, отношения к собеседнику..., уровня внутренней (в том числе речевой) культуры [6, с. 51]. Таким образом, процесс эвфемизации в ситуации учебно-педагогического общения представляет собой речевое действие, которое продиктовано прежде всего морально-нравственной позицией педагога как коммуникативного лидера, настроенного на успешное взаимодействие с обучающимися и нацеленного на конструктивное, бесконфликтное общение.

Список литературы

1. Баскова Ю. С. Манипуляция в языке СМИ: эвфемизмы как «слова-прикрытия»: монография. Краснодар: КСЭИ, 2009. С. 16.
2. Долженко Н.Г., Прозорова В.О. Эвфемизм как выразительное средство языка // Вестник Югорского государственного университета. № 1 (40). 2016. С. 19-22.
3. Ковшова М. Л. Эвфемизмы и фразеологизмы: устойчивые структуры в аспекте эвфемизации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. (4). 2019. С. 35-48.
4. Москвин, В.П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. Волгоград: Перемена, 1999. С. 6.
5. Мурашов А.А., Русецкий В.Ф. Культура речи: Практикум. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». 2004. С. 193.

6. Никитина А.М. Эвфемизмы в речи учителя как средство гармонизации педагогического дискурса: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2015. С. 51 – 80.
7. Никитина Е.Ю., Зырянова Е.А. Эвфемизмы как средство формирования у младших школьников речевого и языкового такта на уроках русского языка (на примере учебного материала по лексике) // Вестник Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета. № 2. 2015. С. 106.
8. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. – Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. М.: Флинта, Наука, 1998. С. 284.
9. Рапаева Ю.В. Методические подходы к проблеме обучения использованию эвфемизмов в речи // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29091> (дата обращения: 17.01.2021).
10. Рапаева Ю.В. Обучение школьников использованию эвфемизмов в речи // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 8. С. 171;
11. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая российская энциклопедия; Дрофа, 1998. С. 636.
12. Шмелев, Д. Н. Современный русский язык: Лексика: учебное пособие. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. С. 199.

УДК 37.022

Некоторые аспекты структуры урока в ESP пособии для студентов неязыковых специальностей

Логина Дарья Андреевна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный университет
РФ, г. Санкт-Петербург
d.loginova@spbu.ru

Some aspects of the lesson structure in ESP manual for students of non- linguistic specialties

Loginova Daria Andreevna

assistant professor, Saint Petersburg State University, Russia, Saint Petersburg

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме составления ESP пособия для факультета искусств Санкт-Петербургского государственного университета. Основное внимание в работе автор акцентирует на оптимальной, по его мнению, структуре урока как части такого пособия.

Ключевые слова: ESP пособие, профессионально ориентированное обучение, английский для неязыковых специальностей, методика преподавания ESP, английский для специальных целей, учебное пособие по английскому языку, проектирование ESP пособия

Abstract. The article is devoted to the current problem of designing an ESP workbook for the Faculty of Arts of St. Petersburg State University. The author focuses on the most adequate, in his opinion, lesson structure as part of such a workbook.

Keywords: English for Specific Purposes, non-linguistic major students, professionally oriented teaching, workbook design, English language materials

В современном мире знание английского языка является не только показателем хорошего образования, но и одним из ключей для получения желаемой работы. Студенты неязыковых факультетов точно знают, зачем они учат язык, и хорошо понимают, что владение английским языком – их конкурентное преимущество. Поэтому одной из основных задач преподавателя иностранного языка для студентов неязыковых специальностей является формирование коммуникативной компетенции учащихся в рамках профессионально ориентированного подхода (English for Specific Purposes - ESP). Отсюда следует, что и курс английского языка для студентов неязыковых специальностей должен иметь общепрофессиональную направленность [4]. Однако в таких условиях основополагающим является наличие соответствующего профессионально ориентированного пособия. Проблема наличия ESP пособий для факультета искусств

Санкт-Петербургского государственного университета носит особо острый характер по многим причинам. Прежде всего, здесь следует отметить отсутствие универсального пособия, которое включало бы в себя все необходимые ESP направления. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме составления ESP пособия для факультета искусств Санкт-Петербургского государственного университета. Основное внимание в работе автор акцентирует на оптимальной, по его мнению, структуре урока как части такого пособия.

Опыт подсказывает, что оптимальная структура отдельного урока должна содержать следующие аспекты (проиллюстрируем их на примере урока, посвященного теме «Art»):

1. Список слов обязательного лексического минимума с переводом на русский язык и транскрипцией:

aesthetic [i:s'θetik] – эстетика; эстетический;

canvas ['kænvəs] холст;

fresco ['freskəu] фреска; фресковая живопись;

Здесь хочется сказать пару слов о том, зачем перед текстом нужен словарь. В нашем случае словарь сразу задает тематическую профессиональную лексику. В уроке по дизайну или музыке, или актерскому мастерству профессиональная базовая лексика будет другой. Однако студенты факультета искусств не просто приобретают какие-то профессиональные навыки, как на краткосрочных курсах, а получают образование в сфере искусств, поэтому при изучении английского языка им важно освоить и базовую лексику смежных специальностей, входящих в профессиональную сферу «Искусство».

2. Дотекстовое задание – общеизвестные истинные или ложные утверждения по теме урока с заданием определить правильные (T) и неправильные (F). Такое задание позволяет обсудить тему предстоящего урока и выяснить базовые знания студентов по теме, именно по теме, а не по английскому языку, что делает это задание соответствующим требованиям коммуникативного подхода – использование языка в реальной (или приближенной к реальной) ситуации. Задание может быть следующим:

Do you think the statements below are true or false? Put “T” or “F”
beside each statement:

- a) Art is a global activity which includes a lot of disciplines.
- b) Many specific categories of art are classified according to the materials they use.
- c) Art reflects and belongs to a particular historical period and culture.

3. Задания на отработку лексики:

Decode (put the letters into the correct order) the “jumbled words” below and “jumble” 3-4 words of your own:

yubtae, aavnsc, bdrceei, sedgni, ttrriaop, aerpp

(beauty, canvas, describe, design, portrait, paper).

4. Пара грамматических упражнений с использованием лексики урока:

Write the following words in the proper order to make a sentence:

a) definition, There, art, no, of, is, universal.

b) complex, world, of, is, The, highly, its, and, types, forms, art, in.

5. Тексты с разными дотекстовыми и послетекстовыми заданиями (в зависимости от обрабатываемого вида чтения):

In the text below find all the articles with the nouns to which they belong and translate the phrases.

6. Задания для устной практики:

Topics for discussion:

1. Differences between art and the arts.

2. Personal perception of art, common beliefs and values.

7. Задания для письма:

Choose one of the following topics and write an essay (150-200 words).

1. Art in different cultures.

2. Classical versus Gothic styles.

Стоит также отметить, что процесс овладения языком не может считаться равномерным без блока аудирования [1]. Использование авторитетных аутентичных подкастов (например, BBC Learning English) может стать возможным решением в поиске материала для блока аудирования. Ещё одним источником материала представляется Интернет-ресурс YouTube. Несмотря на неоднозначность данного ресурса, написано большое количество работ, доказывающих эффективность YouTube в обучении английскому языку [2]. Перечисление блоков, где возможно эффективное использование данного веб-сайта, выходит за рамки представленной работы. Укажем лишь, что автору представляется удобным (особенно, в аспекте подбора ESP лексики для редких специальностей) и полезным применение аутентичных материалов, размещённых на YouTube, для блока аудирования.

Для того чтобы охватить раздел «Аудирование», автор предлагает указывать ссылки на видео и аудио материалы, размещенные на вышеуказанных Интернет-

ресурсах. После чего стоит провести обсуждение увиденного и/или услышанного материала.

Невозможно оставить без внимания еще одну из основных проблем, с которой сталкиваются преподаватели при реализации курса ESP, – это разноуровневость групп. Студенты обладают различным уровнем изначальных знаний, восприятия материала, мотивации и т.д.[3] Для облегчения работы в такой группе и достижения требуемых целей, мы предлагаем использовать дополнительные материалы (Supplement) для студентов с более продвинутым уровнем. Например, в таком формате:

SUPPLEMENT I

Read the text and write 2 annotations (abstracts) in Russian and in English, 50-60 words each. Write 7-10 key words.

В заключении стоит отметить, что предложенная выше структура урока в ESP пособия, конечно, не является единственно возможной. Однако исходя из личного опыта работы на факультете искусств, представляется автору наиболее удобной.

Список литературы

1. Борисова П.В. Принципы разработки учебного пособия по английскому языку для специальных целей в техническом вузе Вопросы методики преподавания в вузе –2017.—Т. 6. Выпуск 20. / Борисова П. В. // Электронный ресурс / Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30513591>
2. Brook J. The Affordances of YouTube for Language Learning and Teaching // Hawaii Pacific University research publications / Brook J. // Электронный ресурс / Режим доступа: https://hpu.edu/research-publications/tesol-working-papers/2011/9_1-2_Brook.pdf
3. Hess N. Teaching Large Multilevel Classes. / Hess N. – N. Y.—Cambridge University Press.—2001.—7 p.
4. Hutchinson T. Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach. / Hutchinson T. Waters A. –Cambridge University Press.—1987. –6-7 p.

УДК 37.03

Методы развития языковых способностей одаренных студентов технического вуза

Николаева Наталия Сергеевна

канд. филол. наук, доцент кафедры "Английский язык для машиностроительных специальностей" МГТУ им. Н. Э. Баумана, РФ, г. Москва
natalynic@yandex.ru

Бородина Татьяна Юрьевна

канд. филол. наук, доцент кафедры "Английский язык для машиностроительных специальностей" МГТУ им. Н. Э. Баумана, РФ, г. Москва
t-borodina@yandex.ru

Methods for developing gifted students` language aptitudes in technical university

Nikolayeva Nataliya Sergeyevna

Cand. Sci. (Philology), assistant professor of English for mechanical engineering department, Bauman Moscow State Technical University, Russia, Moscow

Borodina Tatiana Yurievna

Cand. Sci. (Philology), assistant professor of English for mechanical engineering department, Bauman Moscow State Technical University, Russia, Moscow

Аннотация. Статья рассматривает методы обогащения образовательной среды в свете проблем развития языковых способностей у лингвистически одаренных студентов неязыковых вузов. Выявляется эффективность проектной работы как метода проявления и реализации языковых способностей студентов с неоднородным уровнем развития иноязычной компетенции. Олимпиадная деятельность рассматривается как индивидуальный вектор развития лингвистически одаренных студентов.

Ключевые слова: проектная деятельность, функциональные роли, олимпиада, развитие талантов, задатки, языковая способность и лингвистическая одаренность.

Abstract. The article examines methods of how to enrich learning environment in the light of issues of language talent development in capable and gifted engineering students. The implementation of project-based method proves to be highly efficient for evolving language aptitudes from the perspective of difference in students` foreign language proficiency. Olympiad activity is considered as an individual vector of support for linguistically gifted students.

Key words: project-based method, team roles, Olympiad, talent development, inclinations, language aptitudes, linguistic giftedness.

Российская научно-техническая отрасль в последние десятилетия постоянно имеет дело с проблемой оттока высококвалифицированных инженерных кадров за рубеж. Поэтому, вопрос восполнения интеллектуального ресурса, т.е. подготовки новых специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда, стоит остро во всех отраслях. Выпускники технических вузов должны владеть не только профессиональными компетенциями, заложенными в образовательных стандартах. Одним из основных факторов, повышающих конкурентоспособность специалиста, является владение одним и более иностранными языками, что позволяет принимать участие в разработке передовых технологий и оборудования, дает возможность участвовать в международных научных и практических конференциях и представлять на суд международного профессионального сообщества свои разработки в виде научно-технических статей.

Целью данной работы является изучение методов, используемых для развития языковых способностей одаренных студентов неязыкового вуза.

Новизна работы заключается в рассмотрении английского языка в качестве специфического инструментария, необходимого для работы с профессионально значимой информацией в технических областях деятельности, и способствующего участию в профессиональном общении на иностранном языке (ИЯ). И, исходя из этого, рассматриваются проблемы применения данного инструментария лингвистически одаренными студентами в рамках учебного процесса в непрофильном (неязыковом) вузе.

Поставленная цель предопределяет рассмотрение терминологии, принятой для обозначения понятий, используемых в нашем исследовании – задатки, языковая способность и лингвистическая одаренность.

Важной проблемой «в психологии способностей является вопрос о природных задатках общих и специальных способностей и о деятельности как главенствующем условии преобразования врожденных задатков в социально-приобретаемые способности» [1]. Природные возможности человека, включающие врожденные анатомо-физиологические особенности его мозга, нервной системы, органов чувств и движения человека отождествляются с задатками. «Задатки – это зерна, брошенные природой в почву нашего сада способностей» [2, с.61]. Другими словами, задатки как природные особенности личности могут реализоваться в различные способности при наличии определенных условий.

Языковая способность относится к особому роду интеллектуальной и речевой активности, проявляющейся в творческом использовании усвоенных ранее средств

речевого общения, словесных знаков. «Результат любой творческой деятельности студента – это новизна, оригинальное решение любого вопроса, задачи, проблемы» [3]. К косвенным показателям способностей к языкам исследователи относят, в частности, успехи в математике, русском языке и литературе, способности к пению, пародированию музыкальный слух, хорошую память, достаточно высокий темп речи, беглость чтения на родном языке, общее развитие речи [4].

Термины «языковая одаренность» и «лингвистическая одаренность» рассматриваются рядом авторов в качестве синонимов. Оба понятия подразумевают совокупность интеллектуальных, коммуникативных и специальных иноязычных способностей, представляющих собой индивидуально-психологические особенности личности учащегося, обеспечивающие усвоения ИЯ как учебного предмета и успешность в овладении коммуникативными иноязычными компетенциями [5].

Современные исследования, посвященные вопросам лингвистической одаренности, ставят целью «создание методической и методологической базы для работы с одаренными учащимися» [6]. Большое внимание уделяется индивидуально-психологическим, мотивационным и личностным факторам, влияющим на интеллектуальное развитие [7]. Аналогичным образом, наша стратегия поддержки способных и одаренных студентов заключается в разработке методической базы, в основе которой заложены дифференцирующие принципы и индивидуальные траектории развития профессиональных иноязычных способностей.

Необходимость дифференцированного подхода возникает уже по окончании вводного тестирования, выявляющего градацию по уровню владения ИЯ от А1 до В2 (и даже С1). Такой разброс может свидетельствовать о неравнозначных обстоятельствах, при которых осуществлялась языковая подготовка поступающих. Поэтому перед педагогами стоит задача создания условий для обретения иноязычных способностей у одной и для развития дарований у другой группы студентов. Решению этой задачи способствует использование двух предлагаемых в рамках этой статьи методов, каждый из которых охватывает обе группы студентов.

Один из методов основан на организации проектной работы. Проектная деятельность предполагает координированное взаимодействие участников через детальную разработку проблемы для достижения реального результата, который оформляется тем или иным способом. Вклад каждого участника проекта служит хорошей основой для развития потенциала (здатков) учащихся. Распределение ролей должно осуществляться с учетом интересов и способностей участников проекта. Мы предлагаем использовать классификацию ролей, разработанную Р. Мередином

Белбином (Кембриджский университет) [8]. Этот подход используется специалистами-управленцами при формировании команды сотрудников, направленной на осуществление поставленной задачи и строго намеченных целей. Модифицировав его под наши реалии, можно предложить студентам роли Генератора идей (Innovator), Искателя ресурсов (Resource Investigator), Координатора (Chair), контролера (Monitor), Завершителя (Completer). Так, например, роль Генератора идей может быть назначена студенту с развитым воображением, активно участвующему в обсуждении дискуссионных вопросов. А Завершителем будет выступать ответственный студент, «перфекционист», придерживающийся точного расписания и хорошо выполняющий письменные задания.

Очевидно, что при распределении функциональных ролей следует оценить индивидуальный языковой уровень участников проекта: невозможность исполнения роли в силу недостаточной развитости иноязычных способностей может привести к демотивации студента. Но по окончании первого проекта при успешной его сдаче можно опробовать смену ролей. Это необходимо для активации разных аспектов развития языковых способностей, которая возможна благодаря переносу акцентов, например, с поисковой работы (роль Искателя ресурсов; развиваются навыки осознанного чтения) на грамотное письменное изложение (роль Ревизора, развиваются письменные навыки).

В целом, реализация проекта как вида работы, направленного на развитие языковых способностей, решает следующие задачи:

- способствует пониманию и усвоению материала на иностранном языке студентами инженерных специальностей;
- формирует устойчивую мотивацию у студентов неязыковых вузов за счет их вовлечения в решение проблемы, самостоятельной исследовательской и аналитической работы;
- развивает критическое мышление и творческие способности студентов;
- привлекает к работе пассивных студентов с несформированными языковыми способностями;
- способствует расширению словарного запаса на иностранном языке;
- формирует умения и навыки эффективного чтения, письма, монологической и диалогической речи на иностранном языке.

Вторая рассматриваемая нами группа – студенты с изначально высоким уровнем языковых способностей, которых можно отнести к лингвистически одаренным студентам. Для нас крайне важно предоставить таким обучающимся

дальнейшие перспективы для развития их лингвистического таланта. Поскольку это группа, как правило, не является многочисленной, считаем справедливым говорить об индивидуальном векторе развития, который задает участие в общеузовской лингвистической Олимпиаде.

Рассмотрим, какие характерные признаки выделяют студента, осознанно решившего принять участие в олимпиаде, из всех сокурсников. Сразу оговоримся, что выборка проводилась в группах студентов с уровнем лингвистических знаний выше среднего, т.е. в исследовании сразу отсеивается один из возможных критериев сравнения – степень владения иностранным языком. Таким образом, основным разграничительным фактором могут служить личностные и психологические качества сравниваемых групп. К таким факторам могут относиться степень уверенности в собственных знаниях и отношение к соревновательному процессу, творческие возможности и уровень мотивации. Если в наборе личностных характеристик хотя бы один из критериев продемонстрирует низкую степень активности, студент участвовать в олимпиаде не будет, даже имея высокий уровень владения иностранным языком. Рассмотренные личностные характеристики, не имеющие на первый взгляд ничего общего с лингвистической одаренностью, тем не менее, являются ее составной частью. По мнению Антоновой Е.Е., «уровень развития, качественное своеобразие и характер одаренности – это всегда результат взаимодействия наследственности (естественных задатков) и социальной среды, опосредствованной деятельностью самого человека» [9], которые и моделируют качества человека, делая его лингвистически одаренной личностью. Применение Олимпиадной деятельности в вузовской практике нацелено на достижение двух групп результатов – со стороны преподавателя и со стороны студента. С одной стороны, преподаватель выявляет творческих личностей, обладающих способностью применять ИЯ в нестандартных ситуациях. С другой стороны, в ходе участия в Олимпиаде у студента растет уверенность в приобретенных в процессе обучения языковых знаниях, а навыки, полученные во время участия в олимпиаде, могут помочь в решении сложных профессиональных вопросов. Успешное выступление на Олимпиаде способствует росту мотивации к дальнейшему самостоятельному использованию и совершенствованию языка.

Итак, современный процесс преподавания ИЯ в техническом вузе нацелен на формирование личности студента, способного осознанно и системно применять компетенции, полученные на занятиях по ИЯ для решения разного рода прикладных задач, связанных с профессиональной областью. В этих условиях очень важно создать

образовательную среду, при которой возможно преобразование природных задатков в языковые способности и далее развитие потенциала лингвистически одаренных студентов. Одним из эффективных методов, позволяющим реализовать концепцию языковых способностей, является метод проектов с назначением различных функциональных ролей его участникам с целью активизировать разные аспекты языковых способностей и восполнить имеющийся пробел у разных групп студентов. Обогащение образовательной среды может быть достигнуто и при построении индивидуальных траекторий лингвистически одаренных студентов через их участие в престижной общеузовской олимпиаде.

Список литературы

1. Зорькина О.С. Психологическая природа лингвистических способностей с позиций личностно-деятельного подхода // Развитие человека в современном мире. Новосибирск: НГПУ, 2017. № 2. С. 221-227
2. Долгова И. В., Зуев Ю. П., Малышев А. А. Введение в психологию внешней торговли. М.: ВАВТ, 2005. 487 с.
3. Сидакова Н.В. Политехнический принцип и интенсификация творческого потенциала студентов в обучении французскому языку // Балтийский гуманитарный журнал. Калининград: Ассоциация «Профессиональные аналитики аутопойэйзисных систем», 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 279-283.
4. Игна О.Н. Подходы к выявлению лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. №3 (131). С. 115-119. Режим доступа: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/igna_o._n._115_119_3_131_2013.pdf (Дата обращения 27.01.2021)
5. Щербатых Л.Н. Методология, теория и технология формирования гуманитарной культуры лингвистически одаренных школьников в современной системе дополнительного иноязычного образования // Автореферат дисс. на соискание уч. степ. доктора пед. наук. Елец. 2017. 47 с.
6. Бекоева М.З., Кочисов В.К. Лингвистическая одаренность // Новая наука: Проблемы и перспективы. Уфа: Агентство международных исследований. 2016. № 121-3. С. 38-41.
7. Корнеева А.В. К вопросу определения иноязычных способностей // Языки и литература в поликультурном пространстве. Барнаул: АГУ. 2019. №5. С. 54-58.
8. Belbin, M. Belbin for teams. Режим доступа: <https://www.belbin.com/about/belbin-team-roles/> (Дата обращения 27.01.2021)
9. Антонова Е.Е. Концепция обучения одарённых студентов в высших педагогических учебных заведениях // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3(3). С. 20-23.

УДК 372.881.1

Направления работы над языковым аспектом иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы

Шашкова Валентина Николаевна

канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, Россия, г. Орёл
valentina.shash@mail.ru

The tendencies of work at the language component of foreign professional communicative competence within the cognitive discursive paradigm

Shashkova Valentina Nikolaevna

Cand. Sci. (Philology), associate professor, assistant professor of the Chair of foreign and Russian languages, Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation named after V.V. Lukyanov, Russia, Orel

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению возможностей организации работы над языковым компонентом оформления речи с учётом требований когнитивно-дискурсивной парадигмы, утвердившейся в лингводидактике. Теоретически обоснована важность концептуализации референтных областей в рамках сферы общения с опорой на функционально-ролевой принцип, а также необходимость установления характерных корреляций между языковым материалом, типом текста и сферы коммуникации, в которой текст функционирует и которая предопределяет избирательность языкового употребления.

Ключевые слова: когнитивно-дискурсивная парадигма, текст, дискурс, сфера коммуникации, концептуализация референтной области, функционально-ролевой принцип, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция.

Abstract. The article is devoted to the consideration of the possibilities of organizing work on the language component of speech, taking into account the requirements of the cognitive-discursive paradigm established in linguodidactics. The need to conceptualize the reference zones within the communicative sphere on the basis of the functional-role principle, as well as to establish characteristic correlations between the linguistic material, the type of text and the sphere of communication in which the text functions and which predetermines the selectivity of language means, is theoretically substantiated.

Key words: cognitive-discursive paradigm, text, discourse, sphere of communication, conceptualization of the reference zone, functional-role principle, foreign professional communicative competence.

Коммуникативно-дискурсивная природа языка per se определяет необходимость изучения его в функциональном аспекте. В этой связи активное развитие как в лингвистике, так и в лингводидактике в настоящее время получила когнитивно-дискурсивная парадигма. В контексте обучения иностранному языку она трактуется как целостная дидактическая система, направленная на формирование

иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции обучаемого при внимании к специфике функционирования языка в разных сферах общения, в разных предметных областях, в разных ситуациях общения и для решения разных коммуникативных и практических задач [5, с. 5]. Т.Г. Галушко предлагает говорить о «когнитивно-дискурсивной матрице» в методике преподавания иностранных языков, трактуя этот термин как систему основных дискурсивных и когнитивных положений в рамках методологической парадигмы [2, с. 29].

Когнитивный компонент в когнитивно-дискурсивной парадигме реализуется закреплённостью человеческого опыта и знания в виде когнитивных структур, хранящихся в нашем сознании [7, с. 8]. Этот компонент связан с интерпретацией контекста, формируя «концептуальную основу для понимания природы контекста как когнитивного образования» [4, с. 160]. Собственно дискурсивный подход к обучению иностранным языкам предполагает учёт широкого контекста профессиональной деятельности и текстовой деятельности в соответствующей сфере коммуникации, что проявляется и в «тематическом репертуаре» [3, с. 52], отражающем специфический контекст предметной области, и в наборе жанров, понимаемых как устойчивые формы высказывания, и в избирательности лексического компонента и грамматических структур, проявляющейся в текстах одного дискурсивного профиля [8, с. 62].

Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция определяется потребностью использовать язык сообразно практическим и коммуникативным целям профессиональной деятельности с учётом специфики условий и протекания коммуникации в профессиональной среде. С одной стороны, речь идёт о владении языковыми средствами и знании правил и норм их функционирования в языке. Иными словами, формирование иноязычной коммуникативной компетенции невозможно без закладывания основ языковой компетенции, что предполагает усвоение лексических, грамматических, орфографических и пунктуационных норм, а также правил лексической и стилистической сочетаемости.

В соответствии с этим основные направления работы над совершенствованием языкового компонента коммуникативной компетенции в рамках дисциплины «Иностранный язык» включают в себя следующие аспекты:

- повышение фонетического качества речи;
- формирование и развитие орфографических навыков;
- расширение словаря и совершенствование навыков его адекватного использования (с учётом моделей нормативной сочетаемости);

совершенствование грамматических навыков;

совершенствование аналитических умений обработки определённых образцов дискурса с целью вычленения основных смысловых вех сообщения и ответов на вопросы, а также уточняющей информации;

развитие умений сознательного отбора и использования предпочтительных стратегий обработки разных видов текстовых источников (в зависимости от характера материала и целей чтения);

совершенствование умений письменной речи (без учёта жанровых характеристик, но принимая во внимания целевой компонент) с учётом сформированных навыков построения предложения и его пунктуационного оформления;

совершенствование навыка идентификации взаимосвязи типа дискурса с учётом сферы коммуникации и решаемых практических задач и языковых средств, которые оформляют типовые ситуации общения в той или иной сфере общения.

На первый взгляд может показаться, что все указанные аспекты работы довольно подробно описаны в методике обучения иностранным языкам, так как языковая компетенция выступает основополагающим компонентом иноязычной коммуникативной компетенции. Только при автоматизации лексико-грамматических навыков возможно дальнейшее оперирование лексико-грамматическим компонентом в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности. Однако когнитивно-дискурсивная парадигма, не исключая фундаментальных методик работы с языковым материалом, заставила педагогов иначе расставить акценты и шире посмотреть на текстовую деятельность обучающихся в контексте профессиональной сферы общения. Так как формирование и развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции требует доведения языковых навыков до автоматизма, в качестве доминантных аспектов формирования языковой компетенции как составляющей коммуникативной компетенции мы рассматриваем следующие навыки и умения:

- идентифицировать языковые явления и их речевое воплощение в текстах, обслуживающих профессиональную деятельность;

- устанавливать корреляции между языковым компонентом оформления речи и коммуникативной ситуацией, а также реализуемым типом дискурса;

- выбирать и правильно употреблять языковые формы и лексико-семантические варианты в зависимости от контекстуальных условий, включая сферу общения, коммуникативный кортеж, коммуникативные намерения коммуникантов;

- опознавать и корректировать ошибки, связанные с нарушением норм лексической, грамматической и стилистической сочетаемости;
- соотносить значение лексико-грамматических единиц со смыслом контекста;
- различать случаи употребления грамматических омонимов.

Все эти операции возможны только при условии знакомства обучающихся с типовыми схемами коммуникации в той или иной сфере общения, а также с теми характерными чертами жанра и стиля общения, которые регламентируют речевое употребление.

По справедливому замечанию Е.М. Поздняковой, «моделирование участков ментального лексикона в настоящее время остаётся для когнитивной лингвистики задачей на перспективу» [6, с.102]. Но уже сейчас когнитологами разработан репрезентативный банк данных о моделях хранения информации, в основе каждой из которых лежат разные принципы. Притом современные когнитивные исследования языка невозможны без обращения к дискурсу [1, с. 28]. И с точностью до наоборот: семантика лексических единиц и комплексных номинативов в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы требует учёта параметра ситуации и её прагматических аспектов в рамках определённой сферы общения.

Дискурсивный подход к работе с лексическими единицами требует разработки номенклатуры коммуникативных ситуаций и, соответственно, списка референтных областей, которые закреплены за исследуемой сферой общения. Модели соответствующих ситуаций, заложенные в сознании коммуникантов, далее будут являться основой классификации лексики, используемой в определённой сфере общения и уже – в конкретной ситуации.

Когнитивные структуры хранения знания определяют способы категоризации номинативных единиц, относящихся к определённой референтной области. Мы осуществляем категоризацию номинативных единиц в процессе семантизации лексики, а также в процессе поиска соответствующей единицы из лексической парадигмы при продукции высказывания. При этом мы опираемся на те когнитивные структуры, которые заложены в нашем сознании опытом. Среди многочисленных моделей репрезентации знаний, признанных в когнитивной лингвистике, к которым относятся фреймы, сценарии, схемы, пропозиции, модели ситуаций, в качестве основной модели мы выделили пропозицию. Сам термин многозначен. Он используется как при изучении функциональной семантики предложения, так и при репрезентации когнитивных структур вербальными средствами. Пропозиция понимается нами в соответствии с концепцией Дж. Андерсона [9] как некоторая

модель отражения действительности, которая может быть представлена в виде субъектно-предикатной языковой структуры. Эта трактовка позволяет при формировании языковой компетенции применять функционально-ролевой принцип классификации лексических единиц, формирующих семантическое поле, обращаясь к серии вопросов: *Кто / Что? Что делал / сделал? С чем? / С кем? По какой причине? При каких обстоятельствах? Каков результат совершённых действий?* Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции требует осмысления концептуализации изучаемых тем с учётом закреплённости за концептами определённой референтной области комплексных номинативов, служащих средством их выражения.

Работа с грамматическим материалом, с одной стороны, связана с чётким установлением взаимосвязи коммуникативно-целевой семантики высказывания и языковой формы реализации прагматической установки участника общения и его коммуникативной интенции. С другой стороны, развитие грамматических навыков предполагает идентификацию тех экстралингвистических и собственно языковых факторов, которые определяют уместность или неуместность употребления конкретных форм и конструкций в определённых коммуникативном и вербальном контекстах.

Таким образом, в рамках современной когнитивно-дискурсивной парадигмы исследования изучение отдельных аспектов коммуникации с точки зрения прагматических факторов и внутриязыковых факторов, предопределяющих избирательность языковых средств, функционирующих в определённой сфере общения, приобретает огромное значение. В этом смысле выделение основных референтных областей, отражённых в профессионально ориентированных текстах, то есть изучение семантического компонента профессиональной коммуникации, анализ наиболее частотных механизмов номинации, рассмотрение специфики проявления предикативности и функционирование конструкций вторичной предикации, а также модальных значений, для которых определённый тип дискурса представляет собой среду актуализации, являются актуальными направлениями лингвистического исследования, одновременно давая стимул для разработки целостной концепции обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Везнер И.А. Трансвербализация эмоционально-оценочной семантики: когнитивно-дискурсивный аспект // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – Т. 14. – С. 27–33.
2. Галушко Т.Г. Когнитивно-дискурсивная матрица методики преподавания иностранных языков // Обучение иностранному языку студентов высших и

- средних образовательных учреждений на современном этапе: материалы Всероссийской научно-методической видеоконференции (с международным участием). Благовещенск: Амурский государственный университет, 2016. – С. 28–36.
3. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
 4. Дубровская О.Г. Когнитивно-дискурсивное направление когнитивной лингвистики как парадигма знания для интерпретации текста // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2011. – С. 155–161.
 5. Обдалова О.А. Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений: автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук. – Нижний Новгород, 2017. – 44 с.
 6. Позднякова Е.М. Методологические основы когнитивно-дискурсивной парадигмы в формировании лексической компетенции // Вестник МГИМО Университет, 2013. – № 6 (33). – С. 101–105.
 7. Суворова С.Л. Межкультурная парадигма иноязычного образования: полипарадигмальный аспект // Вестник Шадринского государственного педагогического института, 2015. – № 3. – С. 5–10.
 8. Шашкова В.Н. Возможности организации работы над совершенствованием навыков лексического оформления речи в условиях дискурсивного подхода к обучению иностранным языкам // Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург, 2020. – № 6–3 (96). С. 96–98.
 9. Anderson, J. R. A theory for the recognition of items from short memorized lists // Psychological Review, 1976. Vol. 86. P. 417–438.

**Международный научно-практический журнал
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Серия "Методика преподавания языка и литературы",
№04 (07)

По вопросам и замечаниям к изданию,
а также предложениям к сотрудничеству обращаться
по электронной почте office@scipress.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

Данный сборник распространяется по лицензии
Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru>



Подписано в печать 10.02.2021
Формат 60x84/16. Печать цифровая.
Усл.печ.3. Тираж 500 экз.
Научно-издательский центр «Открытое знание»
www.scipress.ru