
ЯЗЫКОЗНАНИЕ
LANGUAGE STUDIES

DOI: 10.12731/2077-1770-2021-13-3-155-168

УДК 811

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
ОСВОЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ КОЛЛИЗИЙ
В ЯЗЫКАХ РАЗНЫХ ТИПОВ И СИСТЕМ**

Калабекова Л.Т., Сайджанова В.С.

Цель. Материал настоящей статьи призван скорректировать в аспекте практической дидактики методику восприятия сопоставительно-контрастивных исследований студентами высших учебных заведений.

Научная новизна работы состоит в выводе о том, что при лингводидактическом подходе к контрастивному изучению двух и более языковых культур исследователю всегда следует помнить о том обязательном условии, что методика обучения должна непременно адаптироваться к целям и задачам учебной деятельности.

Методологической базой статьи стал диалектический принцип единства формы и содержания в двух его ключевых проявлениях: семасиологическом и ономасиологическом. В первом случае в сферу изучения попадают структурные особенности сравниваемых языков. Во втором – категория сопоставления носит чисто семантический характер. Целесообразность привлечения к анализу обеих методик обеспечивает возможность учета специфических характеристик каждой из сопоставляемых лингвосистем.

В результате лингводидактического подхода к освоению межъязыковых коллизий в языках разных типов и систем объектом научного исследования становится конкретный эмпирический материал, направленный на преодоление незначительных погрешностей

или даже ошибок, возникающих в иноязычной речи обучающегося как следствие интерференции.

Область применения результатов. Результаты настоящей статьи могут быть использованы для совершенствования методов обучения иностранному языку как неродному в высшей школе.

Ключевые слова: лингводидактика; контрастивный анализ; межъязыковые коллизии; глагольная парадигма; языковая интерференция

LINGUODIDACTICAL ASPECT OF INTERLINGUAL COLLISIONS ASSIMILATION IN LANGUAGES OF DIFFERENT TYPES AND SYSTEMS

Kalabekova L.T., Saydzhanova V.S.

Purpose. The article is intended to correct the methodology of perception of comparative-contrastive research by higher educational institutions students in the aspect of practical didactics.

The scientific novelty of the study is in the conclusion that according to a linguodidactic approach to the contrastive study of two or more linguistic cultures a researcher should always remember the obligatory condition that the teaching methodology must certainly adapt to the goals and objectives of educational activity.

The methodological basis of the article is the dialectical principle of the unity of form and content in its two key manifestations: semasiological and onomasiological. In the first case, the structural features of the compared languages are under studying. In the second one, the category of juxtaposition seems purely semantic. The expediency of involving both methods in the analysis makes it possible to take into account the specific characteristics of each of the compared linguistic systems.

As a result of a linguodidactic approach to the development of interlingual collisions in languages of different types and systems the object of scientific research is the particular empirical material, aimed at overcoming minor errors or errors that arise in the student's foreign language speech as a result of interference.

Practical implications. *The results of the research can be used in improving the methods of teaching a foreign language as a non-native language in universities.*

Keywords: *linguodidactics; contrast analysis; interlanguage collisions; verb paradigm; language interference*

Сопоставительная лингвистика возникла из необходимости описания разнообразного лингвистического материала в дидактических целях. У истоков становления данной отрасли науки лежат, безусловно, разыскания известного франко-швейцарского лингвиста Ш. Балли. Знания, приобретенные исследователем при обучении немецкому языку франкоязычной аудитории, легли в основу его энциклопедических трудов по общему и сравнительно-историческому языкознанию, французскому и немецкому языкам. Спрос на преподавание русского языка в иноязычной аудитории послужил своего рода стимулятором к появлению сопоставительно-контрастивных разысканий и в нашей стране. Становление и развитие такого рода исследований связаны с именами выдающихся русских языковедов Е.Д. Поливанова, Н.М. Шанского, Л.В. Щербы, В.Н. Ярцевой и др. [6, с. 16].

Сущность упомянутой методики состоит, прежде всего, в совокупности приемов, доказывающих историческую идентичность или родство слов и морфем в тех случаях, когда это не очевидно. Приемы, предлагаемые сопоставительной методикой для двух и более лингвокультур, в основном тождественны, они позволяют эксплицировать обнаруживаемые межъязыковые коллизии в языках неодинаковой типологической направленности [12, с. 104]. При изучении русского языка, писал Л.В. Щерба, приходится прибегать к сопоставлениям с родным языком, т.к. если и можно вывести родной язык из процесса обучения, то изгнать его из голов обучающихся – цель практически неосуществимая [11, с. 56]. Задача педагога сводится к тому, чтобы обнаружить интегральные и дифференциальные черты, возникающие при изучении эквивалентных языковых явлений в двух сопоставляемых языках. Такого рода сравнения

помогают лучше осмыслить специфику вновь изучаемой лингвокультуры сквозь призму родного языка и облегчают практическое овладение ею. Активное усвоение иностранного языка требует от человека определенных усилий, специального обучения, тогда как активное владение родным языком достигается путем повседневной коммуникации в пределах соответствующей языковой среды.

Всякое постижение второго языка ведет к билингвизму, который может быть как чистым, так и смешанным. В первом случае между языковыми культурами не устанавливается никаких сравнений, никаких параллелей. Примером подобного чистого двуязычия может служить владение нашей «старой» русской аристократией в равной степени обоими языками (как русским, так и французским). Французский язык познавался от гувернеров или гувернанток, вовсе не знавших русского. У людей, в равной степени владеющих обоими языками, возникает некий единый язык (*langue à trois termes*, по образному выражению Л.В. Щербы), в котором каждому значению исходной языковой единицы могут соответствовать два варианта экспликации. При этом эти последние используются параллельно. О смешанном же билингвизме мы говорим в тех случаях, когда второй язык изучается с постоянной оглядкой на первый, т.е. усваивается сквозь призму первого. При смешанном двуязычии вновь осваиваемый язык всегда претерпевает то или другое воздействие первого языка, во всяком случае, в смысле категоризации явлений действительности. При изучении языков подавляющее большинство лингвистов обретают именно этот тип двуязычия, т.к. вновь изучаемая языковая культура воспринимается этими последними в той или иной степени в рамках и категориях родной языковой системы [12, с. 6-7].

Итак, сопоставительное исследование двух близкородственных или неродственных языков может проводиться в двух направлениях: 1) научном и 2) лингводидактическом. В первом случае полученные сведения призваны обогатить сопоставительно-контрастивное языкознание свежими научными данными, которые впоследствии могут быть использованы в описательных, чисто теоретических

целях. Во втором – объектом изучения становится конкретный эмпирический материал, направленный на преодоление незначительных погрешностей или даже ошибок, возникающих в иноязычной речи обучающегося как следствие интерференции [4, с. 226-227].

В современной науке о языке помимо интерференции обособляются и такие понятийные категории как *заимствование* и *конвергенция*. При этом проблема соотношения интерференции и заимствования до сих пор остается дискуссионной. Для одних ученых это два разных понятия, другие же инкорпорируют понятие *заимствование* в *интерференцию*. Если интерференция воспринимается в качестве развивающегося процесса скорее психологического порядка, то заимствование помимо некоего процесса являет собой уже состоявшийся результат. Так, в частности, понятие лексического заимствования включается в орбиту интерференции в качестве одной из ее основных разновидностей [1, с. 169].

Интерференции повержены, как правило, все языковые уровни, однако основным источником речевых погрешностей говорящего лица становится звуковая интерференция. Обучающимся достаточно сложно преодолеть артикуляционный уклад родного языка, поскольку, овладевая иностранным языком, они непроизвольно воспринимают его сквозь «призму» родной лингвокультуры. В ситуации билингвизма речь идет о межязыковой интерференции, а под взаимодействием литературного языка и диалектов формируется внутриязыковая интерференция [9, с. 11]. Между тем без правильного произношения невозможно развитие умений и навыков говорения, аудирования или письма на иностранном языке. В письменной речи обучающихся обнаруживаются фонологические и фонетические ошибки, а как следствие этого возникают орфографические или грамматические погрешности. В устной речи фонологические и артикуляционные «ляпы» приводят к коммуникативным неудачам [2, с. 4-5].

Усвоению фонетики иностранного языка уделяется достаточное внимание со стороны преподавателей-исследователей, а именно: составляются учебно-методические пособия по изучению фонетического строя той или иной языковой культуры. При этом доста-

точно много учебных пособий посвящены сравнительному анализу фонологической системы русской лингвокультуры и изучаемого иностранного языка. Так, в частности, методом эмпирического анализа было выявлено, что с позиции стандартного китайского языка (путунхуа) типичными произносительными ошибками для китайцев, встречающимися при изучении русской языковой системы, становятся следующие: 1) глухие/звонкие звуки, которые артикулируются как китайские придыхательные/непридыхательные. Правда носители диалектов, в которых имеют место звонкие согласные, произносят, как правило, вместо русских звонких диалектные звонкие; 2) довольно часто китайцы не дифференцируют большинство русских мягких/твердых согласных; 3) вместо русских переднеязычных дорсальных звуков произносят китайские апикальные; 4) вместо русских дрожащих произносятся китайские апикальные боковые звуки; 5) в конце слова и между согласными вставляются китайские гласные звуки; 6) после конечного мягкого согласного произносится гласный звук «и»; 7) русские гласные верхнего подъёма «и/ы» чаще всего не распознаются: вместо «ы» произносится звук схожий по звучанию со звуком «и» [9, с. 18].

В современной лингвистике достаточно много внимания уделяется проблеме *языковых контактов*, под которыми подразумеваются взаимодействие и взаимовлияние двух или нескольких языковых систем в строгом соответствии с числом языков, задействованных в определенной речевой ситуации. Речь идет, в частности, о взаимодействии и взаимовлиянии: 1) диалектов и наречий одной языковой культуры; 2) языков различных социальных групп в пределах одной лингвосистемы; 3) близкородственных языков и, наконец, 4) языковых систем, не связанных близкими отношениями, т.е. языков разной типологической модели. [5, с. 166]. Следует заметить, что термин *языковой контакт* пришел на смену понятию *смешение языков*, которое, впрочем, Л.В. Щерба считал одним из самых малопонятных в современной лингвистике. Ученый находил гораздо более рациональным использование термина *взаимное влияние языков* [10, с. 40-42].

Между тем в языковедческой литературе встречается далеко не одинаковое понимание данной проблематики. Классификации, предлагаемые исследователями-лингвистами, порой разнятся довольно существенно, хотя нельзя не признать и того факта, что сам по себе термин *языковой контакт* является своего рода метафорой, т.к. в реальной действительности речь идет не о контактах между различными языковыми культурами, а о взаимодействиях возникающих между представителями самых разных цивилизаций [3, с. 167].

Известный американский лингвист С. Крашен выдвинул 5 гипотез, которые определяют главные принципы изучения любого иностранного языка. Речь идет о 1) гипотезе усвоения и изучения; 2) гипотезе контролера (редактора); 3) гипотезе естественного порядка; 4) гипотезе входного материала и 5) гипотезе эмоционального фильтра. Научная концепция С. Крашена базируется на тезисе о том, что всякий язык следует осваивать естественным образом. Только при соблюдении этого непреложного условия обучение будет максимально быстрым и продуктивным [14, р. 10-32]. Безусловно, у данной теории есть как сторонники, так и противники. Последние в качестве основного аргумента высказывают мнение о том, что сформулированные С. Крашеном гипотезы невозможно проверить экспериментальным путем.

Сделаем небольшой экскурс в учение американского исследователя и определим для себя те приоритеты, которые, на наш взгляд, могут быть эффективны при изучении любого иностранного языка. Итак, согласно Крашену, существуют две методики овладения иностранным языком: *усвоение и изучение*. Процесс усвоения происходит на бессознательном уровне, т.к. человек ничего не изучает специально. Мы занимаемся усвоением, когда читаем, слушаем музыку или подкасты, смотрим фильмы на иностранном языке, создавая, таким образом, вокруг себя языковую среду. Изучение же – процесс сознательного получения знаний. Для того чтобы воспринятая и воспроизведенная информация была осознана, мы должны совершить над собой некое усилие, должны ее понять. При этом процесс усвоения гораздо эффективнее изучения. При овладении

новым языком необходимо больше времени уделять его естественному восприятию, а не механическому изучению лексики, правил орфографии или грамматики. Мы начинаем говорить и писать на изучаемом языке благодаря именно усвоению.

Изучение инициирует появление *внутреннего редактора*, который контролирует грамотность нашей речи. Благодаря изучению грамматических правил и выполнению упражнений мы обучаемся не просто изъясняться, а учимся грамотно формулировать предложения на иностранном языке. Между тем у людей, которые больше времени посвящают изучению, а не усвоению языка, развивается языковой барьер. Обучающийся начинает бояться сделать ошибку, т.к. слишком сильно контролирует себя и, как следствие, так и не решается заговорить на изучаемом языке. Получается своего рода «парадокс», когда чрезмерное увлечение грамматическими правилами мешает развитию и совершенствованию устной речи. В то же время треть ошибок, совершаемых обучающимися, приходится именно на незнание правил грамматики (морфологического, синтаксического или словообразовательного порядка). Отсюда возникают погрешности в спряжении, склонении, управлении:

Мальчик любят (вместо «любит») играть в компьютерные игры; Бабушка посмотрел (вместо «посмотрела») на меня и улыбнулась;

Мы должны часто помогаем друг друга (вместо «помогать друг другу»);

Я интересую красивый пейзаж (вместо «Меня интересует») [10, с. 122].

Кроме того, недостаточный запас используемой лексики приводит к неточностям в употреблении синонимов, антонимов, омонимов, паронимов и т.д.

Согласно *гипотезе естественной* последовательности, в соответствии с концепцией Крашена, абсолютно любой человек изучает иностранный язык в определенном естественном порядке. Сначала усваиваются общие вопросы и только потом – специальные. Изучаемый материал следует излагать по принципу от простого к

сложному, что, безусловно, способствует эффективному усвоению. Успешное овладение иностранной языковой культурой происходит в том случае, когда обучающийся воспринимает понятный ему материал на слух или зрительно: слушает подкасты, смотрит сериалы, читает доступные тексты (*гипотеза входного материала*). При этом максимальную пользу обучение приносит в том случае, если мы «работаем» с языковым материалом на уровень выше, чем текущий уровень студента, а именно: на уровне *intermediate* наиболее продуктивно изучать тексты, слушать подкасты и смотреть видеоролики, соответствующие уровню *upper-intermediate*. У человека, испытывающего негативные эмоции (такие как страх, злость, раздражение или грусть), появлению которых способствуют стресс, отсутствие мотивации, неуверенность в себе и т.д., развивается так называемый *эмоциональный фильтр*. Бесспорно, все только что перечисленные аффективно окрашенные факторы препятствуют изучению и усвоению любой лингвосистемы. Зачастую именно из-за страха, волнения или неуверенности в себе студенты «грязно» произносят звуки, неверно ставят фразовое ударение или делают ошибки другого порядка.

Как показывает практика работы с франкоязычной аудиторией, одним из наиболее трудных вопросов при обучении русскому языку как иностранному является аспектуальность. Хотя определение вида русского глагола становится настоящей «катастрофой» не только для франкоговорящих студентов:

Учитель входил (вместо «вошел») в аудиторию и начал объяснять (вместо «объяснять») урок;

Настоящая любовь может побеждать (вместо «победить») все [10, с. 122].

Богатство и разнообразие префиксальных и суффиксальных форм русской лингвокультуры делают русскую глагольную систему не просто сложной, а порою даже «парадоксальной» для иностранцев. Отсюда возникает трудность в усвоении морфологически отмеченных способов действия (СД) русского глагола, как, впрочем, и всей системы аспектуальности. Французский язык, в силу совер-

шенно иного типологического уклада, отличается вербоцентричностью, когда глагольная лексема становится структурообразующим звеном, вокруг которого группируются все другие элементы высказывания [8, с. 178].

Безусловно, студенты высших учебных заведений легче усваивают и гораздо продуктивнее овладевают иностранным языком, если находят сходства последнего с их родным языком или какой-либо другой уже известной им языковой культурой. Проводя такого рода параллели, преподаватель намного эффективнее достигает желаемого результата. Вместе с тем довольно часто возникают и оплошности фонетического, грамматического, лексического порядка, вызванные интерференцией родного или уже знакомого иностранного языка.

Контрастивный подход к исследованию грамматических категорий в рамках как близкородственных, так и неродственных языков представляется приоритетным хотя бы потому, что *a priori* обеспечивается богатым эмпирическим материалом, служащим базой для лингвистического анализа. Сравнительно-типологические разыскания, проводимые как в рамках близкородственных языков, так и на уровне языков неродственных, вскрывают тот факт, что в основе всех расхождений (лексической, семантической и синтаксической природы) лежат, в первую очередь, системные особенности любого отдельно взятого естественного языка [7, с. 27]. В процессе сопоставления двух или более языковых культур нередко высвечиваются специфические особенности отдельно взятой лингвосистемы, которые могут остаться незамеченными при ее изолированном изучении.

Список литературы

1. Багана Ж. Языковая интерференция в условиях франко-конголезского билингвизма: Дисс ... д-ра филол. наук. Саратов, 2004. 350 с.
2. Будник Е.А. Лингводидактические аспекты изучения звуковой интерференции (на материале русско-португальского двуязычия): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 23 с.
3. Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика. К основам общей теории. М.: Наука, 1977. 312 с.

4. Закирьянов К.З. Сопоставительное исследование разноструктурных языков: лингвометодический аспект // Российский гуманитарный журнал. 2015. Т. 4, № 3. С. 224-233. <https://doi.org/10.15643/libartrus-2015.3.6>
5. Захватаева К.С. Языковые контакты: Базовые понятия и их стратификация // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 126. С. 165-170. https://lib.herzen.spb.ru/text/zakhvataeva_126_165_170.pdf
6. Калабекова Л.Т. Грамматический вид в разноструктурных языках: внутрикатегориальные и межкатегориальные взаимодействия (на материале французского, русского, осетинского языков): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Владикавказ, 2013. 45 с.
7. Калабекова Л.Т. Способы глагольного действия в контрастивном освещении (на материале французского, русского, осетинского языков): Монография / под ред. докт. филол. наук, проф. Л.Б. Гацаловой. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2015. 196 с.
8. Соколова О.Л., Скопова Л.В. Дидактические аспекты глагольного управления во французском и русском языках // Педагогическое образование в России. 2020. № 5. С. 177-182.
9. Чжао Чжэ. Звуковая интерференция в русском языке под влиянием языка-субстрата в условиях русско-китайских языковых контактов: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2017. 22 с.
10. Чжан С., Сергеева Н.Н. Типичные ошибки в подготовленной устной речи китайских студентов при изучении русского языка // Педагогическое образование в России. 2019. № 6. С. 120-124.
11. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М. – Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. 95 с.
12. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1958. 184 с.
13. Bally Ch. Linguistique générale et linguistique française. Paris: Leroux, 1932. 410 p.
14. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall International, 1987, pp. 10-32. <https://www.academia.edu/17109255> (дата обращения: 01.06.2021)

References

1. Bagana Zh. *Jazykovaja interferencija v uslovijah franko-kongolezskogo bilingvizma* [Linguistic interference in the context of Franco-Congolese bilingualism]. PhD dissertation. Saratov, 2004, 350 p.
2. Budnik E.A. *Lingvodidakticheskie aspekty izuchenija zvukovoj interferencii (na materiale rusško-portugal'skogo dvujazychija)* [Linguodidactic aspects of the study of sound interference (based on the data of Russian-Portuguese bilingualism)]. Abstract of PhD dissertation. Moscow, 2009, 23 p.
3. Desheriev Ju.D. *Social'naja lingvistika. K osnovam obshhej teorii*. [Social linguistics. To the basics of general theory]. Moscow: Nauka, 1977, 312 p.
4. Zakir'janov K.Z. Sopostavitel'noe issledovanie raznostrukturnyh jazykov: lingvometodicheskij aspekt [Comparative study of multi-structural languages: linguo-methodological aspect]. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal* [Russian humanitarian journal], 2015, vol. 4, no. 3, pp. 224-233. <https://doi.org/10.15643/libartrus-2015.3.6>
5. Zakhvataeva K.S. *Jazykovye kontakty: Bazovye ponjatija i ih stratifikacija* [Language contacts: Basic concepts and their stratification]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* [News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen], 2010, no. 126, pp. 165-170. https://lib.herzen.spb.ru/text/zakhvataeva_126_165_170.pdf
6. Kalabekova L.T. *Grammaticheskij vid v raznostrukturnyh jazykah: vnutrikategorial'nye i mezhkategorial'nye vzaimodejstvija (na materiale francuzskogo, russkogo, osetinskogo jazykov)* [Grammatical view in different-structured languages: intracategory and intercategory interactions (based on the data of French, Russian, Ossetian)]: Abstract of PhD dissertation. Vladikavkaz, 2013, 45 p.
7. Kalabekova L.T. *Sposoby glagol'nogo dejstvija v kontrastivnom osveshhenii (na materiale francuzskogo, russkogo, osetinskogo jazykov)* [Ways of verbal action in contrasting studying (based on the data of French, Russian, Ossetian)]. Monograph / ed. by Phd in Philology, prof. L.B. Gatsalova. Vladikavkaz: Publishing house of SOGU, 2015, 196 p.

8. Sokolova O.L., Skopova L.V. Didakticheskie aspekty glagol'nogo upravlenija vo francuzskom i ruskom jazykah [Didactic aspects of verbal management in French and Russian]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2020, no. 5, pp. 177-182.
9. Zhao Zhe. *Zvukovaja interferencija v ruskom jazyke pod vlijaniem jazyka-substrata v uslovijah rusko-kitajskih jazykovyh kontaktov* [Sound interference in the context of Russian and Chinese language contacts]. Abstract of PhD dissertation. Moscow, 2017, 22 p.
10. Zhan S., Sergeeva N.N. Tipichnye oshibki v podgotovlennoj ustnoj rechi kitajskih studentov pri izuchenii russskogo jazyka [Typical mistakes in the prepared oral speech of Chinese students in the study of the Russian language]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2019, no. 6, pp. 120-124.
11. Shcherba L.V. *Prepodavanie inostrannyh jazykov v srednej shkole. Obshhie voprosy metodiki* [Teaching foreign languages in secondary school. General issues of the methodology]. Moscow–Leningrad: Publishing house of RSFSR Acad. of Ped. Sciences, 1947, 95 p.
12. Shcherba L.V. *Izbrannye raboty po jazykoznaniju i fonetike* [Selected works on linguistics and phonetics]. Leningrad: Leningrad Univ. Publ., 1958, 184 p.
13. Bally Ch. *Linguistique générale et linguistique française*. Paris: Leroux, 1932, 410 p.
14. Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987, pp. 10-32. <https://www.academia.edu/17109255> (accessed 01.06.2021)

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Калабекова Людмила Тазретовна, доктор филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для неязыковых специальностей

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» ул. Ватутина, 44-46, г. Владикавказ, Республика Северная

Осетия-Алания, 362025, Российская Федерация
kalabekova@list.ru

Сайджанова Виктория Сергеевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков для неязыковых специальностей *Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова»* ул. Ватутина, 44-46, г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания, 362025, Российская Федерация
victoire@list.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Ludmila T. Kalabekova, Doctor of Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages for Non-linguistic Specialties *North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov* 44-46, Vatutin Str., Vladikavkaz, Republic of North Ossetia-Alania, 362025, Russian Federation
kalabekova@list.ru
ORCID: 0000-0003-4828-6602

Viktoria S. Saydzhanova, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Non-linguistic Specialties *North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov* 44-46, Vatutin Str., Vladikavkaz, Republic of North Ossetia-Alania, 362025, Russian Federation
victoire@list.ru
SPIN: 2137-5433
ORCID: 0000-0002-3346-6945