

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 16, № 1 ♦ 2022

Новосибирск

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 16, № 1 ♦ 2022



Журнал Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков/

Topical issues of philology and methods of foreign language teaching зарегистрирован

Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий

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

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке

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

Учредитель:

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

Главный редактор

Костина Екатерина Алексеевна

канд. пед. наук, доц., проф. кафедры лингвистики и теории перевода, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Заместитель главного редактора

Лисица Инна Валерьевна

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

ISSN 2542-1549

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2022

Все права защищены

Редакционная коллегия

Баграмова Нина Витальевна

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

Жетписбаева Бахытгуль Асылбековна

д-р пед. наук, проф., почетный профессор Инновационного Евразийского университета, проректор по стратегическому развитию, Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова, *Караганда, Республика Казахстан*

Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна

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

Чернобров Алексей Александрович

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

Курпешко Надежда Николаевна

д-р пед. наук, проф., проф. кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Телешова Раиса Ивановна

канд. филол. наук, д-р наук Тулонского университета, проф., зав. кафедрой французского и немецкого языков, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Кретова Лариса Николаевна

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

Журнал основан в 2006 г.
Выходит 2 раза в год
Электронная верстка – *И. Т. Илюк*
Редактор – *И. Ю. Баранов*
Адрес редакции, издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск,
ул. Вилойская, 28, т. (383)244-03-92

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 14,7. Уч.-изд. л. 7,8.
Тираж 1000 экз. Заказ № 14.
Формат 70×108/16.
Цена свободная.
Дата выхода в свет 05.03.2022
Отпечатано в Издательстве НГПУ.

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

TOPICAL ISSUES
OF PHILOLOGY AND METHODS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 16, Issue 1 ♦ 2022

Novosibirsk

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 16, Issue 1 ♦ 2022



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

Founder:

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

Editor-in-chief

Ekaterina Alekseevna Kostina

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Prof. of the Department of Linguistics and Translation Theory, Dean of the Foreign Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Assistant to the Editor-in-chief

Inna Valerievna Lisitsa

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

ISSN 2542-1549

© FSBEI HE “NSPU”, 2022
All rights reserved

Editorial Board

Nina Vitalyevna Bagramova

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

Bakhytgul Asylbekovna Zhetpisbayeva

Dr. Sci. (Pedag.), Prof.; Honorary Prof., Innovative University of Eurasia; Vice-Chancellor on Strategic Development, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

Gulnaz Koshkimbayevna Tleuzhanova

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

Alexey Aleksandrovich Chernobrov

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

Nadezhda Nikolaevna Kurpeshko

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

Raisa Ivanovna Teleshova

Cand. Sci. (Philol.), Dr. Sci. of Toulon University, Prof., Head of the French and German Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Larisa Nikolaevna Kretova

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

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

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 14,7. Publisher's sheets: 7,8.
Circulation 1000 issues. Order № 14.
Format 70×108/16
Release date 05.03.2022
Printed in NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Афанасьева А. А. (Пермь, Россия) Функции эмотивных каузативов в русском и испанском миграционном дискурсе.....	7
Везнер И. А. (Новосибирск, Россия) К вопросу о разграничении понятий перевод и трансвербализация.....	14
Костева В. М. (Москва, Россия) Дискурсивные практики современной лингвисторграфии.....	23
Кретьева Л. Н. (Новосибирск, Россия) Проблема сохранения ассоциативной парадигмы поэтического текста при переводе.....	29
Кузнецова В. Ю. (Москва, Россия) Страноведческий аспект перевода иностранных военных должностей.....	39
Лобина Ю. А. (Ульяновск, Россия) Проблемы лингводидактического моделирования речевых жанров.....	45
Путина О. Н. (Пермь, Россия) Теоретические предпосылки изучения диалогического единства вопрос-ответ: лингвистический аспект.....	53
Сюткина Н. П. (Пермь, Россия) Функциональный потенциал эмотивных каузативов в рефлексивной ситуации.....	60
Телешова Р. И. (Новосибирск, Россия) Образ Сибири в творчестве Анри Труайя.....	65
Хлыстунова Ю. Ю., Ульянова Н. Н. (Новосибирск, Россия) Особенности рекламных видеороликов в немецком языке.....	71
Чеснокова Р. А. (Новосибирск, Россия) Семантические особенности лексических синонимов.....	77
Ширяева Н. А. (Новосибирск, Россия) Анализ языковых средств выражения языковых личностей американских президентов.....	82
Шустова С. В. (Пермь, Россия) Языковая репрезентация социальных агентов в миграционном дискурсе.....	91

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Андрушкевич Я. Р. (Уилмингтон, США) Теоретические и практические аспекты применения смешанного обучения в практике преподавания русского языка как иностранного.....	99
Баграмова Н. В., Ванягина М. Р. (Санкт-Петербург, Россия) Роль и место гибких навыков (soft skills) в процессе обучения иностранным языкам.....	106
Бородин Т. Л., Брага М. Е. (Новосибирск, Россия) Обучение письменной речи на уроках английского языка в 11 классе посредством социальной сети «Инстаграм» ..	114
Игна О. Н. (Томск, Россия) Современная методическая подготовка учителей иностранных языков: состояние, проблемы, перспективы.....	120
Лебедева Д. С., Помуран Н. Н. (Новосибирск, Россия) Разработка упражнений по формированию иероглифических навыков китайского языка на начальном этапе обучения.....	127
Мусаев С. Г. (с. Рубас, Республика Дагестан, Россия), Костина Е. А. (Новосибирск, Россия) Обучение в кросс-культурной среде как фактор формирования межнациональной толерантности.....	138
Шелестова Т. Ю., Калижанова А. Н. (Караганда, Казахстан) Обучающий потенциал МООК в повышении квалификации педагогов смешанного обучения при содействии фасилитатора.....	146
Абасс Ахмед Зкеар Абасс, Кафтанов Р. А., Хилали Мохамад Ибрагим (Новосибирск, Россия) Обучение российских студентов арабскому языку как иностранному.....	152
Ивана Грабар (Копривница, Хорватия) Использование технологий в преподавании и изучении английского языка в системе высшего образования.....	159

CONTENTS

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY

Afanaseva A. A. (Perm, Russia) Functions of emotive causatives in the Russian and Spanish migration discourse	7
Vezner I. A. (Novosibirsk, Russia) Translation and transverbalization: preliminaries to defining	14
Kosteva V. M. (Moscow, Russia) Discursive practices of modern linguistoriography	23
Kretova L. N. (Novosibirsk, Russia) The problem of preserving the associative paradigm of the poetic text during translation	29
Kuznetsova V. Yu. (Moscow, Russia) Regional aspect of translation of foreign military posts	39
Lobina Yu. A. (Ulyanovsk, Russia) Problems of linguodidactic modelling of speech genres	45
Putina O. N. (Perm, Russia) Theoretical background of investigation the dialogic unit question-answer: linguistic aspect	53
Syutkina N. P. (Perm, Russia) Functional potential of emotive cauzatives in the reflective situation	60
Teleshova R. I. (Novosibirsk, Russia) The image of Siberia in the works of Henri Troyat	65
Khlystunova Yu. Yu., Ulianova N. N. (Novosibirsk, Russia) Main characteristics of advertising clips	71
Chesnokova R. A. (Novosibirsk, Russia) Semantic features of lexical synonyms	77
Shiryaeva N. A. (Novosibirsk, Russia) Analysis of linguistic means of expressing linguistic personalities of American presidents	82
Shustova S. V. (Perm, Russia) Linguistic representation of social agents in migration discourse	91

TOPICAL ISSUES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Andrushkevich Ya. R. (Wilmington, USA) Theoretical and practical aspects of blended learning in the practice of teaching Russian as a foreign language	99
Bagramova N. V., Vanyagina M. R. (Saint Petersburg, Russia) The role and place of soft skills in the process of teaching foreign languages	106
Borodina T. L., Braga M. E. (Novosibirsk, Russia) Teaching writing in English language lessons in Grade 11 with the help of “Instagram” social network	114
Ignat O. N. (Tomsk, Russia) Modern methodological training for teachers of foreign languages: state, problems, prospects	120
Lebedeva D. S., Pomuran N. N. (Novosibirsk, Russia) The exercises for developing Chinese character learning skills at the beginning stage	127
Musaev S. G. (Rubas, Republic of Dagestan, Russia), Kostina E. A. (Novosibirsk, Russia) Education in cross-cultural environment as a factor of building interethnic tolerance	138
Shelestova T. Yu., Kalizhanova A. N. (Karaganda, Kazakhstan) Pedagogical potential of MOOCs in teachers’ professional development within blended learning with the assistance of the facilitator	146
Abass Ahmed Zkear Abass, Kaftanov R. A., Hilali Mohamad Ibrahim (Novosibirsk, Russia) Teaching Arabic as a second language for Russian students	152
Ivana Grabar (Koprivnica, Croatia) Using technology in teaching and learning English at tertiary level	159

Научная статья
УДК 81.366.5

Функции эмотивных каузативов в русском и испанском миграционном дискурсе

Арина Алексеевна Афанасьева

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь, Россия, arina-af@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматривается функциональный потенциал эмотивных каузативов в русском и испанском миграционном дискурсе. Эмотивные каузативы являются одним из средств актуализации каузации эмоциональной модификации в сфере интерперсонального взаимодействия. Эмотивные каузативы трактуются как глаголы, функционирующие в рамках межличностного общения в ситуации модификации эмоционально-психического состояния объекта каузации, который находится под влиянием со стороны каузатора. В работе представлен фрагмент анализа функций эмотивных каузативов в миграционном дискурсе.

Ключевые слова: функциональная грамматика, функционально-семантическая категория, каузация, каузативность, эмотивный каузатив, модификация эмоционального состояния, миграционный дискурс

Original article

Functions of emotive causatives in the Russian and Spanish migration discourse

Arina A. Afanaseva

Perm State University, Perm, Russia, arina-af@inbox.ru

Abstract. The article deals with the functional potential of emotive causatives in the Russian and Spanish migration discourse. Emotive causatives are one of the basic means of actualization of emotional modification within the framework of interpersonal interaction. Emotive causatives are interpersonal verbs that function in a situation of modification of the emotional-mental state of the object of causation, which is influenced by the causator. This article presents a fragment of the analysis of the emotive causatives in their functioning in the field of migration discourse.

Keywords: functional grammar, functional-semantic category, causation, causativity, emotive causative, modification of the emotional state, migration discourse

В настоящий момент тенденция к изучению языка с точки зрения функционального подхода остается актуальной [7; 10]. В рамках функционального направления в лингвистике изучаются вербальные средства и их функции в процессе коммуникации, выделяют-

ся и рассматриваются функционально-семантические категории, а также исследуется их языковая репрезентация. Полагаем, что дифференциация функционально-семантических категорий позволяет комплексно изучить вербальные единицы, выявить связи и отноше-

ния между ними, а также устройство языковой системы и мышления при помощи результатов анализа мыслительных категорий и их выражения в языке. Функциональное направление позволяет описать функционально-семантические категории при помощи средств различных уровней языка – морфологического, лексического, синтаксического и др. Помимо этого, принимается во внимание целевое назначение единицы языка, а также сфера применения, поэтому функциональный подход нацелен на изучение вербальных средств в их употреблении.

В рамках функционального подхода к грамматике происходит исследование определенной функционально-семантической категории, под которой понимается обобщенное значение, представленное единицами разных уровней языка, взаимодействующих на основе общности их смысловой функции [2, с. 7–10]. В функциональной грамматике выделяют несколько функционально-семантических категорий, например, временная локализованность, таксис, каузативность, эмотивность и проч. В исследовании анализируются языковые средства выражения каузации эмоциональной модификации и их функции.

К сфере каузации относится категория каузативности, которая выражает причинно-следственные связи в языке. Каузация является языковым отображением мыслительной категории причинности и выявляет отношение, при котором субъект каузации воздействует на объект каузации и вызывает у него действие или изменение его эмоционального состояния. Процесс каузации может быть разделен на две составляющие – каузальность и каузативность. Оба термина происходят от латинского *causa*, который имеет такие значения, как «причина», «повод», «основание». Каждый компонент связан с философским понятием причинности и при-

чинно-следственных связей, которые представляют собой одну из важнейших форм обусловленности и корреляции процессов, происходящих в объективной действительности. Причина и следствие отображают связи, которые существуют и проявляются в процессе жизнедеятельности человека, общества и природы. Безусловно, причинно-следственные отношения – это один из важнейших аспектов каждого языка. Каузальность и каузативность демонстрируют то, как человек при помощи вербальных средств разграничивает виды причинно-следственных отношений, трактует такие связи между событиями.

Каузальность трактуется как «причинение через обусловленность (причина, условие, уступка, цель)» [10, с. 11], каузативность – «причинение через побуждение» [там же]. Рассмотрим примеры:

- 1) Природа меня обрадовала;
- 2) Она меня обрадовала.

В первом контексте проявляется такая связь, при которой одна ситуация является основанием для реализации другой, причем у субъекта улучшается настроение *по причине* нахождения в данном месте, иными словами, субъект самостоятельно производит действие и получает эффект. Во втором контексте обнаруживаются субъект и объект: субъект каузации производит направленное влияние на объект каузации с целью изменить его душевное состояние, соответственно, человек действует не сам, а лишь является причиной, по которой изменилось состояние собеседника. Важно отметить, что в случае каузальности имеется неодушевленный элемент, что демонстрирует первый пример. При каузативности обычно имеются два лица, поскольку только одушевленный субъект способен проявлять интенцию к смене состояния или побуждению к действию со стороны другого лица, что выявляет второй пример.

Таким образом, категория каузативности проявляется в сфере *интерперсональных* отношений и представляет собой функционально-семантическую категорию с обобщенным значением «побуждения субъектом объекта к действию или изменению состояния» [9, с. 196]. Одним из важнейших способов выражения этой категории является глагол, в семантическую структуру которого входит компонент «каузировать», например, *беспокоить, удивлять, объяснять* и проч. Выделяются следующие сферы модификации каузативности: физическая (каузация передвижения, изменения физического состояния, каузация положения в пространстве и т. д.), перцептивная (каузация обоняния, зрительных, слуховых ощущений и проч.), информативная (запрет, совет, согласие и др.) и модификации психической сферы [10, с. 100–103]. Модификация психической сферы представлена каузацией психических свойств (характер, способности и проч.), психических процессов (память, мышление, внимание и др.) и психических состояний, которые представляют эмоционально-волевую сферу [там же, с. 102]. Более детально рассмотрим каузацию эмоциональной модификации.

В то время как причинно-следственные связи отображают мыслительные процессы, эмоции проявляют сферу чувств человека, являются неотъемлемым элементом его жизни. Безусловно, эмоции отражаются в языковой картине мира того или иного народа. В лингвистических исследованиях используется понятие «эмотивность», которое определяется как языковое выражение психологических (эмоциональных) состояний [5, с. 175]. Таким образом, эмотивность связана с выражением эмоционального состояния или эмоционального отношения к чему-либо. При этом единицы языка, имеющие эту функцию, называются эмотивами, кото-

рые используются при интерперсональном взаимодействии.

Слияние *ratio*, проявляющееся в поиске человеком причинно-следственных связей и выражающееся при помощи языковых единиц категории каузативности, и *emotion*, которое обнаруживается в проявлении чувств и в использовании эмотивов, в языке может быть проявлено при помощи эмотивных каузативов. Эмотивные каузативы актуализируют эмоциональную модификацию, которая трактуется как семантическая составляющая категории каузативности, и определяются как вербальные средства интерперсонального взаимодействия, в результате которого изменяется психическое состояние человека [8, с. 53]. Иными словами, в центре нашего внимания оказывается ситуация межличностного общения, в которой, во-первых, есть хотя бы два участника – каузатор, т. е. субъект, и объект каузации. Во-вторых, происходит такое взаимодействие, при котором каузатор влияет на объект, преследуя цель изменить его эмоционально-психическое состояние. Важно отметить, что в результате происходит смена эмоционального состояния объекта каузации на положительное, отрицательное или нейтральное относительно исходного. Под эмотивными каузативами понимаются глаголы, сочетающие в себе каузативный и эмотивный семантические аспекты, отражающие то, что говорящий действует не самостоятельно, а провоцирует смену эмоционального состояния у объекта.

Использование эмотивных каузативов широко распространено в различных типах дискурса, таких как бытовой, рекламный, художественный и проч. Употребление подобных единиц языка выявляется и в миграционном дискурсе, где они могут демонстрировать, например, речевую агрессию, речевую манипуляцию или другие лингвопраг-

матические стратегии. Отметим также, что сфера миграции может представить актуальный материал для исследования функционирования языка и его проявлений, что становится все более актуальным в свете увеличения масштабов миграционных потоков.

Миграционный дискурс определяется как вид социальной практики и ситуативная речевая деятельность, которая включает в себя лингвистические и экстралингвистические черты [4, с. 31]. Отмечается, что он выступает в роли «идеологического конструкта, с помощью которого формируется определенная позиция общества и отношение к мигрантам, используются определенные речевые приемы, тактики, стратегии, характеризующие особенности миграционного дискурса» [11]. Исходя из этого, исследование функционирования языковых единиц в этом типе дискурса представляется актуальным, так как оно может способствовать выявлению ценностей и расположения социума по отношению к представителям иной общности.

Миграционный дискурс получает вербализацию в текстах соответствующей тематики, поэтому согласимся, что «текст – не простой материальный объект, а интерпретируемый вербальный объект, за которым можно увидеть протекание дискурса» [3, с. 95]. Обратимся к рассмотрению контекстов, иллюстрирующих функционирование в миграционном дискурсе следующих эмотивных каузативов положительной, нейтральной и отрицательной модификации: *радовать*, *удивлять*, *злить*, *alegrar*, *maravillar*, *enfadar*:

1) Практически ежедневно нас «*раду ют*» сообщениями о массовых драках мигрантов [12];

2) Неожиданные звезды: как узбекские мигранты *удивили* футбольный мир Петербурга [13];

3) Мигранты *разозлили* вахтовиков, ходят слухи, что сотрудники нефтегазо-

вых месторождений сильно возмущены засильем мигрантов на Ямале [14];

4) *Alegran con cuentos y lecturas a niños migrantes* [15];

5) La mayoría de las personas que trabajan en Melissa son migrantes ellas también, así que conocen perfectamente la ansiedad y la incertidumbre a las que se enfrentan la mayoría de las mujeres <...> Nadina no puede hacer suficiente hincapié en lo que la *maravillan* las mujeres que acuden a Melissa [16];

6) Los niños migrantes llegan sin nada (ni padres ni dinero) y por eso hacen cosas malas que *enfadan* a los habitantes locales [17].

Проанализируем выявленные в миграционном дискурсе примеры употребления этих эмотивных каузативов. В **первом** и **четвертом** контекстах субъектом реализуется попытка изменить эмоциональную сферу объекта каузации путем модификации его психоэмоционального состояния в положительную сторону. Важно заметить, что в **первом** примере эмотивный каузатив «*радовать*» употреблен в кавычках, что свидетельствует о наличии иронии, отрицательной оценки передаваемого понятия. Исходя из этого, эмотивный каузатив «*радовать*», изначально имеющий положительную модификацию, употребляется с противоположной интенцией, означающей, что действия лиц привели к обратному эффекту, поэтому эмотивный каузатив может также актуализировать противоположное значение.

Второй и **пятый** примеры демонстрируют изменение психического состояния, вызванное субъектом при помощи создания ощущения внезапности у объекта каузации. **Третий** и **шестой** контексты выявляют наличие эмотивного каузатива, при помощи которого осуществляется интенция субъекта к изменению эмоционального фона объекта в отрицательном ключе, вызванном чувством гнева.

С целью описания выявленных язы-

ковых единиц рассмотрим примеры толкования некоторых каузативов:

Восхищать – «то, что X считает воспринимаемым им Y очень хорошим, каузативует то, что X находится в достаточно интенсивном положительном эмоциональном состоянии, какое обычно бывает в указанной ситуации» [6, с. 172–173].

Завидовать – «X завидует Z-у Y-a = X не имеет Z-a, и Y имеет Z, и X испытывает отрицательную эмоцию, каузативуемую желанием, чтобы Y не имел Z-a, а X имел Z» [1, с. 107].

На основе найденных контекстов предпримем попытку создать подобное описание для анализируемых эмотивных каузативов:

Радовать – X приведен в состояние веселья и удовольствия, провоцируемых действиями Y.

Удивлять – X испытывает ощущение неожиданности, спровоцированное действием Y.

Злеть – X испытывает отрицательную эмоцию, каузативуемую Y, выражающуюся в появлении чувства гнева у X.

Alegrear – Y causa sentimiento grato у vivo a X.

Maravillar – Y causa admiración a X.

Enfadar – Y se siente el movimiento del ánimo que suscita ira contra alguien que fue provocado por X.

Исходя из представленных толкований, описание эмотивного каузатива возможно представить следующим образом:

Эмотивный каузатив = X приведен в N, спровоцированное действиями Y / El causativo emotivo = X siente N que fue provocado por Y, где X – объект каузативации, Y – субъект, N – эмоциональное состояние.

Таким образом, эмотивные каузативы реализуют функцию актуализации значения каузативации модификации эмоцио-

нального состояния [8, с. 56]. В миграционном дискурсе можно обнаружить эмотивные каузативы, выражающие положительное, нейтральное и отрицательное эмоциональное состояние объекта каузативации. Отметим, что в этом типе дискурса анализируемые единицы языка могут подчеркивать выраженное субъективное эмоциональное состояние, выявлять определенную позицию общества и отношение к мигрантам и теме миграции путем использования в речи эмотивных каузативов, описывающих одно из трех состояний. Помимо этого, такие вербальные единицы могут оказывать влияние на формирование взглядов и настроений социума относительно миграционных процессов и мигрантов.

Функционально-семантическая категория каузативности актуализируется при помощи языковых средств с обобщенным значением стремления человека-субъекта каузативации побудить другое лицо-объект каузативации к действию или изменению состояния. Каузативация эмоциональной модификации имеет специфику изменения психоэмоционального состояния объекта и может выражаться в языке при помощи глаголов, которые называются эмотивными каузативами. В миграционном дискурсе эмотивные каузативы могут демонстрировать позиции общества относительно обсуждаемой темы. Исследование средств актуализации каузативации эмоциональной модификации в свете этого типа дискурса видится значимым, так как оно может способствовать пониманию того, как психическое состояние, выраженное эмоциями, транслируется через языковые единицы, которые способствуют пониманию и трактовке душевного мира человека и его отношения к проблемам миграции.

Список источников

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. Избранные труды. М., 1995. Т. 1. 366 с.
2. Бондарко А. В. Теоретические проблемы русской грамматики. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2004. 208 с.

3. Демьянков В. З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка // Язык. Личность. Текст: сборник статей к 70-летию Т. М. Николаевой. М.: Языки славянских культур, 2005. С. 34–55.
4. Зубарева Е. О. Концепт «мигрант» в миграционном дискурсе (на материале свободного ассоциативного эксперимента) // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2018. Т. 4, № 4. С. 29–41.
5. Керова А. В. Восклицательные предложения как средства выражения эмотивности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2016. № 21 (760). С. 174–181.
6. Мельчук И. А., Жолковский А. К. Толково-комбинаторный словарь русского языка: Опыты семантико-синтаксического описания русской лексики. М.: Языки славянских культур, 2016. 544 с.
7. Сюткина Н. П. Функционирование эмотивных каузативов в категориальном семантическом комплексе: монография. Пермь: Изд-во Пермского государственного национального исследовательского университета, 2020. 176 с.
8. Сюткина Н. П. Потенциал эмотивных каузативов с позиций функционального подхода [Электронный ресурс] // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. № 1. С. 54–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial- emotivnyh-kauzativov-s-pozitsiy-funktsionalnogo-podhoda> (дата обращения: 18.10.2021).
9. Шустова С. В. Каузативность как функционально-семантическая категория // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2009. № 11. С. 193–196.
10. Шустова С. В. Функциональные свойства каузативных глаголов. Динамический подход: монография. М.: URSS: ЛЕНАНД, 2020. 248 с.
11. Van Dijk T. Discourse and Power. Contributions to Critical Discourse Studies. Houndsmills: Palgrave MacMillan, 2008. 320 p.
12. Газета «Завтра» [Электронный ресурс]. URL: https://zavtra.ru/events/v_profsoyuze_migrantov_nazvali_proverki_inostrantcev_nacizmom_i_fashizmom (дата обращения: 22.10.2021).
13. Sputnik Узбекистан [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/YQFCD> (дата обращения: 22.10.2021).
14. URA.RU. Информационное агентство [Электронный ресурс]. URL: https://ura.news/articles/1036282004?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2Fnews%2Fsearch%3Ftext%3D (дата обращения: 22.10.2021).
15. Sanluisrc.com [Электронный ресурс]. URL: <http://sanluisrc.com/index.php/es/inicio/1636-alegran-con-cuentos-y-lecturas-a-ninos-migrantes> (дата обращения: 22.10.2021).
16. Amnistía Internacional [Электронный ресурс]. URL: <https://www.amnesty.org/es/latest/campaigns/2017/06/a-safe-haven-for-refugee-women-in-greece/> (дата обращения: 22.10.2021).
17. La Vanguardia [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lavanguardia.com/vida/20180712/45860724287/video-en-el-que-es-abofeteado-un-nino-migrante-desata-la-polemica-en-argelia.html> (дата обращения: 22.10.2021).

Информация об авторе

А. А. Афанасьева – аспирант, преподаватель кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-0107>

Information about the Author

A. A. Afanaseva – Postgraduate Student, Lecturer of the Department of Linguistics and Translation, Perm State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-0107>

Статья поступила в редакцию 24.10.2021; одобрена после рецензирования 29.10.2021; принята к публикации 01.11.2021.

The article was submitted 24.10.2021; approved after reviewing 29.10.2021; accepted for publication 01.11.2021.

Научная статья

УДК 43-2+830(092)

К вопросу о разграничении понятий перевод и трансвербализация*Ирина Анатольевна Везнер*

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, vezneru@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о разграничении понятий «перевод» и «трансвербализация». Автор приводит возможные параметры их разграничения, полагая, что в контексте современной парадигмы теории перевода и переводческой лингводидактики использование термина «трансвербализация» является релевантным, поскольку отражает природу и сущность переводческой деятельности. В качестве подтверждения некоторых положений разрабатываемой концепции автором проанализированы примеры студенческих переводов и показана роль метода прототипического моделирования как одного из этапов переводческой деятельности, позволяющего верифицировать семантику исходного концептуального содержания с целью выбора оптимального способа ее трансвербализации.

Ключевые слова: трансвербализация, жанр, психологический дискурс, интерпретация, парадигма, прототипическое моделирование, перевод

Original article

Translation and transverbalization: preliminaries to defining*Irina A. Vezner*

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, vezneru@mail.ru

Abstract. The paper discusses some criteria for defining the concepts 'translation' and 'transverbalization' in terms of their applied significance. The author proves the relevancy of the term "transverbalization" in the context of the modern paradigm of translation theory, since it reflects the nature and essence of translation activity as itself. To confirm the concept being developed, the author analyzes examples of student translations and shows the role of the prototypical modeling method as one of the stages of translation activity that allows verifying the semantics of the original conceptual content in order to choose the optimal method of its transverbalization.

Keywords: transverbalization, genre, psychological discourse, interpretation, paradigm, prototypical modeling, translation

В современных исследованиях по теории перевода по-прежнему продолжают дискуссии о подходах к пониманию термина «перевод».

Невозможность и отсутствие его однозначного толкования связано прежде всего со сложной и многоплановой природой самого явления, номинируемого этим термином и зачастую бывает непросто провести четкую грань между употреблением понятия *перевод* в его терминологическом смысле или в качестве общеупотребительного слова.

Ранее некоторыми исследователями справедливо отмечалась нецелесообразность включения в дефиницию этого термина нормативно-оценочных аспектов, т. е. попыток определять *перевод* как некую идеальную, готовую модель, к которой обязательно следует стремиться. Однако на рынке переводческих услуг такого перевода в качестве продукта интеллектуальной деятельности человека не может быть в принципе, как, впрочем, и четких критериев измерения его качества.

Другими факторами, которые также осложняют понимание сущности переводческой деятельности и диктуют дальнейшее уточнение терминологического аппарата теории перевода и лингводидактики, в том числе переосмысление статуса и содержания термина «перевод», на наш взгляд, являются: а) бурное развитие различных форм интернет-коммуникации и, как следствие, появление новых и гибридных жанров, а также интердискурсивности; б) развитие систем машинного перевода на основе искусственного интеллекта, которые сегодня способны во многом заменять человека; в) переход современной теории перевода в новую парадигму знания, в которой все больше приоритета отдается содержательно-функциональной стороне языковых явлений и наблюдаемой в этой связи непоследовательности в предъявлении терминологического аппарата; г) развитие переводческой лингводидактики, которая сегодня пока находится в стадии становления.

Помимо термина «перевод», в работах исследователей можно также встретить такие термины, как «девербализация», «ревербализация», «локализация», «транскодирование» «адаптация», «транскреация», «трансляция», «трансплантация» и др. Каждый из этих терминов так или иначе отражает лишь отдельные аспекты или этапы перевода как посреднической межъязыковой деятельности.

В статье не ставится задача проведения обзора существующих концепций понимания вышеуказанных терминов, а лишь предпринимается попытка описать параметры разграничения терминов «перевод» и «трансвербализация» с позиций их прикладной значимости.

Описание и исследование переводческой деятельности в терминах трансвербализации является, на наш взгляд, релевантным и предпочтительным, поскольку такой подход отражает комплексную и многоплановую природу переводческой деятельности, включая ее многие аспекты и звенья: от рецептивно-интерпретационного этапа до выбора оптимальных способов вербализации инокультурного смыслового содержания в принимающей лингвокультуре.

Кроме того, понятие «трансвербализация» в терминологическом смысле может быть использовано применительно как к машинному переводу, так и к переводу, выполняемому человеком, при этом независимо от его вида (устного или письменного) и жанрово-стилистической принадлежности исходного материала (научно-технический, юридический, художественный перевод и т. д.).

В таблице, приведенной ниже, представлены некоторые выделенные нами параметры, которые позволяют разграничить эти термины.

Таблица 1

Параметры разграничения терминов «перевод» и «трансвербализация»

Параметры	Термин «перевод»	Термин «трансвербализация»
1	2	3
<i>Парадигма (набор основополагающих принципов, доминирующих на данном этапе развития науки)</i>	субститутивно-трансформационная парадигма (структурно-семантический подход)	коммуникативно-деятельностная, когнитивно-дискурсивная парадигма (функционально-содержательный подход)
<i>Направление, последовательность и характер мыслительной деятельности</i>	1. Однолинейная, однонаправленная деятельность от ИЯ к ПЯ.	1. Изначально билингвально-бикультурная коммуникативно-речевая деятельность.

1	2	3
	2. Двухфазный процесс перехода от одного языка к другому (девербализация и ревербализация исходного содержания). 3. Алгоритмизированный характер	2. Параллельное воспроизведение инокультурных, концептуально-значимых смыслов с их последующей вербализацией в принимающей лингвокультуре. 3. Динамический характер, научно-творческий поиск (адаптация, локализация, транскреация, транскодирование и др.)
<i>Тип апелляции к концепту/амвербализованному/ым в исходном тексте</i>	Концентрированный (репрезентация концепта средствами прямой номинации)	Дисперсивный (репрезентация концепта средствами вторичной, косвенной номинации)
<i>Единицы анализа, на основе которых переводчиком принимается решение</i>	От морфемы до сверхфразового единства (языковые единицы в отрыве от жанрово-дискурсивного и ситуативно-коммуникативного факторов)	Межъязыковые корреляты (трансвербы) разноуровневые билингвально-бикультурные коммуникативные единицы (имеющие жанрово-дискурсивную и концептуальную природу)
<i>Этапы перехода от ИЯ к ПЯ (стратегии, (способы передачи смысла на ПЯ)</i>	Операции с языковыми знаками (замена одних знаков другими на основе их системных языковых свойств). Поиск готовых соответствий, использование переводческих приемов, трансформаций	1. Выявление и интерпретация исходной смысловой когнитивной доминанты (коммуникативно-значимых, релевантных признаков ситуации речеупотребления). 2. Верификация концептуального содержания методом прототипического моделирования. 3. Вербализация культурно-значимых смыслов

Суммируя изложенные в таблице предварительные наблюдения, отметим, что термин «перевод» соотносится с текстоцентрическим подходом, который разрабатывается в рамках структуралистской парадигмы. При таком подходе текст изучается как готовый (завершенный) продукт творческой деятельности, некий замкнутый объект, исследование которого направлено на выявление присущих ему единиц, категорий, свойств, а также семантики и грамматики [9, с. 37].

Это вовсе не предполагает отказ от использования термина «перевод»; он вполне применим в случаях, когда речь идет об операциях с языковыми единицами, выполняемых системами машин-

ного перевода, а также при передаче речевых произведений, в которых концептуальное содержание вербализовано средствами прямой номинации, не носит глубинного характера и поэтому от переводчика не требуется особых усилий для поиска нужных соответствий и их подстановки на место слов и конструкций в переводящем языке.

В контексте же коммуникативно-деятельностной парадигмы постулируется необходимость изучения текста в его совокупности с коммуникативными целями и задачами, экстралингвистическими факторами, социальной и адресной направленности, лингвокультурологической, жанровой и прагматической специфики. Поэтому в современных

исследованиях понятие «дискурс» занимает одну из центральных позиций.

Дискурс понимается как коммуникативное действие, динамическое социальное явление, речь, включенное в определенный социокультурный контекст.

Исследователи говорят даже о «дискурсивном перевороте» в социальных науках вообще, связанном с принятием онтологии «социально психологического, человеческого гуманитарного мира», противопоставляемой традиционной онтологии материального физического мира [8].

И хотя вопрос о терминологическом статусе дискурса все еще остается открытым, большинство исследователей указывают на то, что он может быть определен только в связи с понятиями «текст» и «речь» [1, с. 88].

В отличие от понятия «текст», который по своей природе лингвистичен, дискурс коммуникативен и поэтому при передаче его содержания в принимающей лингвокультуре от переводчика требуется владение специальными знаниями, компетенциями, навыками дискурс-анализа.

Подчеркнем, что любой тип дискурса может называться текстом (если понимать «текст» как родовой термин применительно к любому речевому произведению), но при этом не всякий текст может называться дискурсом.

Кроме того, существует понимание дискурса как совокупности текстов, объединенных общим концептуальным содержанием.

Для получения эмпирической базы, иллюстрации и подтверждения некоторых положений разрабатываемой нами концепции трансвербализации, мы предложили студентам 3 курса, обучающимся по специальности «Лингвист, переводчик» в качестве практического задания на перевод англоязычный психологический дискурс, представля-

ющий собой руководство по практической психологии.

Выбор материала на перевод обусловлен его гибридным характером и жанрово-дискурсивной спецификой, поскольку в тексте имеет место трансжанровая эвокация [7, с. 105] (воспроизведение в одном тексте ряда жанровых признаков: научно-популярной статьи, психологического тренинга и/или руководства, рекомендаций по психологическим установкам), и поэтому при работе с этим текстом от студентов требуется владение дискурсивной, лингвокультурологической, профессиональной и другими компетенциями.

В ходе выполнения задания студенты не были ограничены во времени и в использовании справочных и других интернет-источников.

Для полноты контекста приведем фрагмент задания и проанализируем варианты переводческих решений для заголовка и предложения (*mental trap 1*), предоставленные студентами.

6 Mental Traps in Predicting Future Feelings

Why you won't feel the way you do right now?

How accurate is the people's predictions of their future feelings? Predicting the future is inherently difficult. Our minds are designed to see the world as it is right now, rather than from the point of view of the people we are going to become (our self as an experiencer). Behavioral economics provides some insights into ways in which people incorrectly predict how they will feel in future events (Gilbert and Wilson, 2007). Being aware of these errors should help us know when we are likely to fail in anticipating our own feelings.

1. Memory plays a key role in preference formation. Memory is critical to our emotional response to events. For instance, the past negative experience with a particular individual predicts one's future emotional

reaction to that person. But our memories of a particular experience tend to be influenced by its most intense point and its end. In general, the way we remember events is not necessarily made up of an aggregate of every individual moment. Instead, we tend to remember and overemphasize the peak (best or worst) moment and the last moment. This explains why normally the bad ending ruins the whole experience (abridged) [14].

Как видно из источника, его лингвостилистические особенности репрезентируются на уровне макро- и микроструктур. С одной стороны, текст имеет четкую композиционную организацию, которая позволяет соблюсти логику рассуждения на протяжении всего изложения, в нем присутствуют ссылки на научные авторитеты, психологическая терминология, четко прослеживаются причинно-следственные отношения между анализируемыми явлениями. С другой стороны, в тексте наличествуют популяризаторские коммуникативные стратегии, которые позволяют автору сократить дистанцию с аудиторией и установить с ней доверительные отношения: это выражается в использовании разноуровневых стилистических средств и приемов, риторических вопросов, интертекстуальных включений, интердискурсивных элементов и др.

Большинство студентов (38 из 47) перевели заголовок *6 Mental Traps in Predicting Future Feelings* способом дословного перевода: *6 ментальных ловушек в предсказании будущих чувств*.

В остальных студенческих переводах наблюдается незначительная вариативность в выборе русского соответствия для синтагмы *Predicting Future Feelings*: *прогнозирование(6)*, *предвидение(2)*, *предугадывание(1)*.

Мы полагаем, что такая переводческая неудача обусловлена прежде всего неучетом типа и специфики вербализуемой концептосферы (здесь: «практиче-

ская психология») и жанрово-дискурсивного фактора.

Как отмечалось ранее, семантика языковых единиц имеет когнитивно-дискурсивную обусловленность [2]. Это означает, что любая единица или грамматическая форма может подвергаться переосмыслению (перекатегоризации) при ее переходе в другое концептуальное пространство.

В определенных ситуациях речепотребления речематический статус (или коммуникативную значимость) могут приобретать компоненты значения в структуре, которые изначально не являются для этой единицы или формы облигаторными, а актуализируются и становятся релевантно значимыми лишь в определенных контекстуально-коммуникативных условиях. В этом случае можно также говорить о наличии семантических сдвигов в структуре значения.

Для того, чтобы очертить круг таких релевантно значимых, инвариантных (доминантных) когнитивных признаков, которые должны подлежать обязательной вербализации в принимающей лингвокультуре, мы считаем эффективным на этапе рецептивно-интерпретационной деятельности использовать метод прототипического моделирования, способствующего верификации концептуального содержания и выявлению его когнитивной доминанты.

Именно неправильная интерпретация смыслового содержания синтагмы *Predicting Future Feelings* стала причиной того, что студенты, опираясь лишь на известные им словарные значения, в буквальном смысле *перевели* (выделено нами – И. В.) ее, не принимая во внимание связь синтагмы с концептосферой «практическая психология», субсферой «осознание (осмысление) человеком собственных эмоционально-чувственных реакций и их контроль» и непрототипическое речепотребление

английского причастия *Predicting* в составе синтагмы в данных контекстуальных условиях.

Как нами ранее отмечалось, на рецептивно-интерпретационном этапе переводческой деятельности разграничение прототипического и непрототипического речеупотребления формы, входящей в когнитивную доминанту, необходимо для верификации ее семантики [3–6].

Когнитивный сценарий английского глагола *predict* (предсказывать) в прототипической ситуации речеупотребления может быть представлен следующим образом: *субъект выражает свое мнени-*

е, как правило, вербально (в устной или письменной форме) коллективному адресату о стихийных бедствиях или социальных событиях, которые, как он предполагает, будут иметь место в будущем; данное мнение субъекта основано на каких-либо знаниях или опыте.

В приведенной ниже таблице представлены выделенные нами на основе данных англоязычных толковых словарей [11–13] признаки его прототипического речеупотребления, наряду с непрототипическими, которые были выявлены в процессе интерпретации исходного концептуального содержания.

Таблица 2

Прототипические и непрототипические признаки глагола “predict”

Компоненты когнитивного сценария глагола predict	Прототипические признаки, выделенные на основе словарных значений	Наличие/отсутствие прототипических признаков в тексте	Непрототипические признаки, реализуемые в тексте
Канал передачи информации субъектом	Вербальный (<i>tosay</i>)	Прототипический признак отсутствует. Актуализируется непрототипический признак «комплексный канал»	<i>to see the world... from the point of view of the people we are going to become (our self as an experienter)...</i>
Объект внимания субъекта	События и явления, независимые от воли субъекта (<i>event or action (earthquakes) changes in climate, economic situation, the future</i>)	Прототипический признак отсутствует. Актуализируется непрототипический признак «контролируемое эмоциональное состояние самого субъекта»	<i>insights into ways in which people incorrectly predict how they will feel in future events... anticipating our own feelings</i>
Тип будущего времени	Будущее внешнего (объективного) мира (<i>will happen in the future</i>)	Прототипический признак отсутствует. Актуализируется непрототипический признак «будущее внутреннего (субъективного) мира (эмоций и ощущений субъекта)»	<i>people's predictions of their future feelings; emotional reaction; emotional response to events</i>
Источник /основание/причина для умозаключения субъекта	Опыт и знания субъекта (<i>Asa result of knowledge or experience</i>)	Прототипический признак отсутствует. Актуализируется непрототипический признак «авторитетное мнение эксперта-психолога».	<i>Being aware of these errors should help us know when we are likely to fail</i>

Таким образом, метод прототипического моделирования позволил нам описать когнитивный сценарий (доминантные признаки) непрототипической ситуации речеупотребления английского глагола *predict* в анализируемом психологическом дискурсе: *субъект мысленно воображает (выстраивает) собственные ожидания (эмоционально настраивается на определенную реакцию), находясь в преддверии предстоящих событий; эмоциональная реакция субъекта находится под его контролем (управляется им); субъект, выстраивая свою желаемую эмоциональную реакцию на предстоящее событие, руководствуется мнением эксперта-психолога, который для него является авторитетным.*

На основании вышеизложенного можно предложить следующий способ трансвербализации заголовка: *6 психологических ловушек при выстраивании наших ожиданий ((от)предстоящих событий).*

Возможными конкурирующими трансвербами заголовка могли бы стать также переводческие решения с использованием русских глаголов *предвосхищать, предопределять, предвкушать*, а также производных предлогов *в предвкушении, в преддверии*, которые в данном типе дискурса коррелируют по семантике с непрототипическими признаками исходного английского глагола *predict* и могут являться его трансвербами в определенных синтаксических условиях.

Но вместе с тем, эти средства имеют оценочную семантику и поэтому, на наш взгляд, менее предпочтительны с учетом глобального контекста (в тексте речь идет не только о приятных событиях, но и о неприятных или нейтральных).

Ср.: *Предвкушать* – заранее испытывать какое-либо обычно приятное ощущение, мысленно рисуя себе, воображая что-либо предстоящее [10].

Трансвербализация этого заголовка ни в коем случае не ограничивается приведенными выше способами.

Среди других возможных способов его трансвербализации вполне могли бы стать использование антонимического перевода, замены коммуникативного и структурного типов предложения: *«Как не попасть в ловушки на пути предвкушения ощущений от предстоящих событий?»* (опущение цифровой информации) и др.; *«Как правильно выстраивать свои ожидания в преддверии будущих событий: 6 ловушек, которых следует избегать»* и т. д.

Возможность выбора трансвербов говорит о динамическом характере переводческой деятельности, ее творческой природе, основанной на научном поиске.

Следует также отметить, что при передаче на русский язык предложения (так называемой ловушки № 1): *Memory plays a key role in preference formation* студенты полностью сохранили структуру двусоставного предложения, передав его как *Память играет ключевую роль в формировании наших предпочтений.*

Такое переводческое решение противоречит жанровой специфике исходного материала: на протяжении всего текста представлен перечень шести ловушек и их описание. Поэтому при трансвербализации мы считаем необходимым прибегнуть к замене двусоставного предложения на односоставное назывное: *Опора исключительно на воспоминания при восприятии будущего события и формировании отношения к нему.*

Такой способ трансвербализации, на наш взгляд, согласуется с жанровыми признаками этого предложения, которое представляет собой «формулировку» одной из шести ловушек в их так называемом перечне.

В заключение отметим, что, выбирая способ трансвербализации, переводчик всегда должен быть готов к компромис-

сам, поскольку в процессе переводческой деятельности нередко приходится принимать решения, руководствуясь одновременно множеством факторов и при этом неизбежно жертвовать какими-то деталями ради достижения главного – цели коммуникации.

Проведенное исследование показывает, что разработка концепции трансвербализации позволяет раскрывать новые грани переводческой деятельности, способствуя расширению границ ее понимания и поэтому, несомненно, имеет лингводидактический потенциал.

Список источников

1. Андронкина Н. М. Понятие «дискурс» в междисциплинарных исследованиях и его содержание в методике преподавания иностранных языков // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 3 (10). С. 87–91.
2. Везнер И. А. Трансвербализация инокультурного смысла в контексте коммуникативно-деятельностной парадигмы перевода // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2019. Т. 13. С. 11–12.
3. Везнер И. А. Интерпретационный потенциал высказывания и прототипическое моделирование в аспекте трансвербализации // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2021. № 15. С. 20–27.
4. Везнер И. А., Везнер С. И. К вопросу о трансвербализации глагольной категориальной семантики // Язык. Культура. Личность: сборник научных трудов. Барнаул: АлтГПУ, 2020. С. 102–110.
5. Везнер И. А., Лисица И. В. Лингводидактический аспект трансвербализации семантики каузативной конструкции *have something done* // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 3. С. 7–19.
6. Везнер И. А., Лисица И. В. Трансвербализация непрототипической каузативной семантики в аспекте формирования дискурсивной компетенции будущих переводчиков // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 33–37.
7. Везнер С. И. Речевой жанр «брачное объявление»: эвокационное моделирование: дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2008. 155 с.
8. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
9. Хомутова Т. Н., Петров С. Г. Научно-популярный текст: интегральная модель // Вестник. Серия «Лингвистика». 2013. Т. 10, № 2. С. 37–41.
10. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]: в 3 т. М.: АСТ: Астрель: Харвест, 2006. URL: <https://dic.academy.ru/contents.nsf/efremova/> (дата обращения: 08.09.2021).
11. Longman [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ldoceonline.com> (дата обращения: 08.09.2021).
12. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 09.09.2021).
13. The Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 10.09.2021).
14. Psychologytoday.com [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/science-choice/201806/6-mental-traps-in-predicting-future-feelings> (дата обращения: 08.09.2021).

Информация об авторе

И. А. Везнер – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1281-1236>

Information about the Author

I. A. Vezner – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1281-1236>

Статья поступила в редакцию 06.12.2021; одобрена после рецензирования 09.12.2021; принята к публикации 13.12.2021.

The article was submitted 06.12.2021; approved after reviewing 09.12.2021; accepted for publication 13.12.2021.

Научная статья

УДК 81-139

Дискурсивные практики современной лингвисториографии**Виктория Михайловна Костева**

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия,

vmkosteva@gmail.com

Аннотация. Статья описывает опыт исследования истории языкознания с позиции дискурсивных практик в трактовке М. Фуко. На примере лингвистики тоталитаризма XX в. автор показывает возможности и преимущества использования этого инструментария для представления историографии отдельного направления языковедения, его конкретной области, а также концепции отдельного ученого. Вкупе с нарративным подходом исследование с опорой на дискурсивные практики позволяет взглянуть на историю языкознания с иного ракурса, помогает проникнуться духом эпохи, а также получить нетривиальные результаты, способствующие достижению большей объективности в представлении истории языкознания.

Ключевые слова: лингвисториография, нарративный метод, дискурсивная практика, тоталитаризм, PR-стратегия, дух времени, эпистема, классификация, транспонирование, инструментарий

Original article

Discursive practices of modern linguistiorigraphy**Viktoriya M. Kosteva**

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, vmkosteva@gmail.com

Abstract. This article describes the experience of studying the history of linguistics from the standpoint of discursive practices as interpreted by M. Foucault. Using the example of the linguistics of totalitarianism of the twentieth century, the author shows the possibilities and advantages of using this tool for presenting the historiography of the separate branches of linguistics, its specific field, as well as the concept of an individual scientist. Together with the narrative approach, research based on discursive practices allows one to look at the history of linguistics from a different angle, helps to imbue the spirit of the era, as well as obtain non-trivial results that contribute to achieving greater objectivity in the presentation of the history of linguistics.

Keywords: lingvo historiography, narrative method, discursive practice, totalitarianism, PR strategy, spirit of the times, episteme, classification, transposition, tools

Вопрос о совершенствовании методов лингвисториографического описания занимает лингвистов уже достаточно долгий период. Его актуальность на сегодняшний день вызвана требованием объективности и истинности, что обусловлено лингвистическим поворотом и ростом популярности нарративного направления в историографии [4, с. 24].

В представленной статье мы хотели бы осветить вопрос использования дискурсивных практик как особого

инструментария современной лингвисториографии на примере исследования лингвистики тоталитаризма XX в. и показать, какие возможности он представляет для лингвисториографа.

Термин «дискурсивные практики» получил широкое распространение в современной науке, особенно в лингвистике. Перечень научных трудов отечественных и зарубежных языковедов по этой тематике занял бы не одну страницу, а изучение концепций – несколько

дней. Несмотря на то, что термин этот используется давно, его общего четкого определения не существует, что объясняется неоднозначной трактовкой составляющих компонентов «практика», «дискурс». В общем и целом, термин широко используется в работах, связанных с изучением устной и письменной коммуникации.

История лингвистических учений как составная часть общей теории науки о языке использует свои методы исследования, основным из которых является историографический подход, базирующийся в основном на анализе концепций исследователя и проблематике его трудов. Как правило, биографические факты представлены датами рождения и смерти, а также перечнем основных мест работы.

Очевидные недостатки такого описания привели к распространению иного – нарративного подхода к представлению истории лингвистики. Его суть заключается в показе концепции и личности с учетом всех фактов биографии на фоне широкого исторического контекста [6].

Среди ученых, работающих в этом направлении – профессора О. А. Радченко и О. В. Лукин, под их руководством выполнен ряд диссертаций: Т. В. Эденхофер «Принципы эргологической этимологии и теории поля в концепции Й. Трира» (2005 г.), М. А. Демьяненко «“Новая” философия и теория языка в Германии 20–30-х годов XX в.» (2006 г.), Л. С. Аликаева «Немецкий лингвофилософский дискурс XVIII столетия (концепция Й. Г. Гаманна)» (2009 г.), К. С. Мюллер «Речевые стратегии в антисемитском дискурсе (на материале анализа немецких учебных пособий по истории Германии)» (2015 г.), а также профессора О. В. Лукина (А. В. Лоза «Лингвофилософская парадигма исследований Конрада Германна» (2015 г.)).

Нарративный метод дает ряд преимуществ, среди которых мы бы выделили отсутствие априорной оценки деятельности ученого, возможность уточнения введенных им терминов и понятий за счет хронологической реконструкции основных научных трудов и др. Представляется, что этот подход можно использовать не только для историографического описания научного наследия отдельных ученых, но и целых направлений лингвистики как в диахроническом, так и в синхроническом аспектах. В этом случае нарративный подход к интерпретации истории языкознания воплощается в том, что лингвистические теории описываются в тесной связи с совокупностью дискурсивных практик общества, бытующих в тот или иной исторический период.

Нарративный подход был использован нами для описания лингвистики государств XX в. с тоталитарным устройством общества, среди которых национал-социалистическая Германия, фашистская Италия, Испания под диктатурой правящей партии «Испанская Фаланга», Китай во времена правления Мао Цзэдуна, СССР сталинского периода, социалистические Албания и Румыния [7, с. 18]

В этих странах, географически отделенных друг от друга, тоталитарное устройство общества пришлось на разный исторический период. Такой выбор объясняется не случайностью, а задачей верификации данных, полученных с помощью использования нарративного метода лингвоисториографии.

Очевидно, что реализация языковой политики и развитие отдельных направлений лингвистики как области научного знания в разных странах не могут быть абсолютно идентичными. Тем не менее сопоставительный анализ показал сходство приемов реализации или основных характеристик развития лингвистики, вытекающих из их быто-

вания в тоталитарном государстве. Эти приемы или характерные черты получили в нашем исследовании название дискурсивные практики (фр. *pratiques discursives*). Термин был выбран нами с опорой на философскую концепцию М. Фуко (1928–1984 гг.) о языковом характере мышления, в которой дискурсивные практики понимаются как определенные правила, обладающие особыми характеристиками, такими как анонимность, историчность, временная и пространственная детерминированность. Эти правила действуют в определенную эпоху и в определенном социальном, географическом и языковом окружении, они и определяют условия воздействия высказывания [9, с. 227–228].

Интерпретируя концепцию Фуко, можно утверждать, что исследователь может изучать любой объект на основе материалов дискурсивных практик, которые входят в состав эпистемы и реализуются как свод предписаний и запретов. При этом каждая эпоха, по Фуко, является носителем своей эпистемы, под которой в общем и целом следует понимать совокупность идей, теорий и практик и т. д. Представляется, что этот тезис открывает новые возможности использования дискурсивных практик для лингвисториграфических исследований, позволяя представить историю языкознания под иным, нетривиальным ракурсом. Проявление эпистемы в проекции на лингвисториграфическое исследование определенного направления заключается в том, что ученые-лингвисты, живущие в данную эпоху, в своей профессиональной деятельности руководствуются определенными правилами (дискурсивными практиками). Выявление этих практик помогает понять дух времени и определить общие условия создания научных концепций и развития той или иной области науки.

Несмотря на то, что Фуко исследовал археологию знаний (историю конца XVIII–XIX вв.), очевидно, что основные положения могут быть перенесены на иной исторический период и расширены за счет привлечения иных параметров, например, исторических, географических и т. д. Транспонирование дискурсивных практик в иные исторические эпохи, их вычленение и своего рода каталогизация представляется нам формированием нового универсального инструментария современной историографии практически любой науки и истории языкознания в частности.

Важным представляется в связи с этим сходное наблюдение представителей исторической науки, отметивших в учебнике по истории для бакалавров полезность использования понятий «дискурс» и «дискурсивные практики» в качестве исторического инструментария [8, с. 262].

Отметим также высказывание А. Н. Баранова о возможности использования философии Фуко при изучении норм, правил научного рассуждения в процессе формирования научного дискурса, рассматриваемого как феномен особой социальной и лингвистической природы. Ученый также отмечает, что дискурсивные практики как отдельная категория представляют собой междисциплинарный феномен [2, с. 432].

Для иллюстрации предшествующих рассуждений мы приведем представление лингвистики тоталитарных государств, для которой мы использовали особый термин «тоталитарная» лингвистика [7, с. 16] как элемента тоталитарной эпистемы в совокупности ее дискурсивных практик.

Среди основных дискурсивных практик лингвистики тоталитаризма мы можем отметить следующие:

1. Управляемость со стороны государственного руководства, включая личное участие лидеров тоталитарных

государств в постановке и выполнении языковых задач.

2. Партийный контроль над научными исследованиями.

3. Создание системы запретов и манипулирование ею при осуществлении различных видов научной деятельности и др. [7, с. 22–23].

Реализация этих и других дискурсивных практик осуществляется, например, в определенной политизации научного сообщества, что выражается как в привлечении ученых в партийные ряды, так и во внедрении партийных представителей в академическую среду; в создании системы предпочтений для круга лиц, принимающих эти дискурсивные практики, и, наоборот, системы наказаний для несогласных.

Отметим, что количество и качество дискурсивных практик «тоталитарной» лингвистики в различных странах разное и во многом зависит от степени тоталитарности государства, а также от нормативно-правовой базы, регламентирующих научную жизнь страны.

Таким образом, количественные и качественные показатели дискурсивных практик в истории языкознания зависят от нескольких параметров, например, социального контекста, критериев сопоставления и т. д.

Дискурсивные практики могут быть подвергнуты разной классификации. В нашем исследовании их совокупность была интерпретирована с позиции участников научного дискурса, в частности дискурсивные практики были разделены на практики – стимулы и практики – реакции, бытующие в академических кругах.

Полагаем также, что дискурсивные практики могут быть выделены в истории отдельного направления языкознания. Так, например, мы можем говорить о дискурсивных практиках орфографических реформ и орфографических проектов, имея в виду не только суть самих

орфографических реформ, но и их обсуждение в СМИ, практики использования писем читателей, объяснение необходимости их проведения и т. п.

Исследуя пуризм в тоталитарных государствах, мы выделили такие дискурсивные практики, как использование административного ресурса, в том числе особого языкового законодательства, авторитета выдающихся лингвистов и литераторов, продвигающих идеи пуристского движения или, например, придание словообразованию политической окраски.

С позиции дискурсивных практик могут быть исследованы концепции отдельных языковедов. Проиллюстрируем этот подход на примере деятельности Н. Я. Марра. Обобщающий анализ текстов воспоминаний о Н. Я. Марре, обзор его статей, документов за его подписью позволило нам провести сравнение с современными общественными дискурсивными практиками и сделать вывод о том, что превращение концепции ученого в доминирующее направление советской лингвистики было, с точки зрения современных реалий, хорошо разработанной PR-стратегией, целенаправленным и умелым созданием требуемого имиджа ученого с уникальной теорией.

Для этого использовались определенные дискурсивные практики, во многом напоминающие основные стратегии современной теории и практики PR-кампании. Так, например, основным требованием в практике пиара является демонстрация связей с государственными структурами, так как именно эти связи определяют доверие со стороны определенной категории целевой аудитории [5]. Именно поэтому работа со структурами власти, в том числе общение с представителями государственного и партийного руководства страны являлось важной составной частью научной деятельности Н. Я. Марра.

Второй дискурсивной практикой академической деятельности Н. Я. Марра было формулирование научной концепции в духе эпохи. Очевидно, что «новое учение о языке» претендовало на революционность, было нетривиальным и новым. Кроме того, оно содержало несколько идей, востребованных обществом того времени, например, резкое враждебное отношение к индоевропейскому языкознанию, скорее негативное отношение к западной лингвистике, классовый характер языка и его место в устройстве общества.

Третьей дискурсивной практикой Марра была его активная общественная деятельность, которая привела к реализации первой дискурсивной практики, а именно к появлению нужных знакомств среди представителей партийного руководства, а также видных деятелей науки и искусства, например, А. В. Луначарский, С. Ф. Олденбург (главный ученый секретарь АН СССР), А. П. Карпинский (президент АН СССР), А. Ф. Иоффе и др. [10, с. 107].

Постоянное участие в заседаниях комиссий, комитетах различного рода обусловило узнаваемость его фигуры и повышало как его собственный научный статус, так и статус его концепции.

Второе не менее важное правило хитростей PR-кампании заключается в последовательном, «лавинообразном» распространении влияния мнения лидеров на общественность, которое может быть уподоблено «заражению» [5]. В случае с Марром мы можем говорить о новой дискурсивной практике, предполагающей освещение его теоретических рассуждений в ряде научных дискуссий,

которым был придан статус ключевых. Среди них – известная поливановская дискуссия и дискуссия 1931 г. в Комкадемии. Последняя характеризовалась большим количеством заседаний, растянувшихся на три месяца.

К особенностям этой дискурсивной практики можно отнести довольно агрессивный характер проведенной дискуссии, отсутствие научных споров в собственном смысле слова, а также расплывчатость в формулировке целей и задач дискуссии, заключавшихся в поиске «пути для заложения основ подлинной диалектической науки о языке с целью создания теоретического базиса для нашей языковой практики и политики» [3, с. 12].

Особую роль играет дискурсивная практика, связанная с созданием особой команды единомышленников. Ее реализация заключается в подборе людей, которые будут продвигать новую теорию, используя различные методы устрашения, физического или психологического террора для ликвидации противников. В случае с Марром мы имеем дело с целенаправленным подбором сотрудников из среды нелингвистов [1, с. 56], так называемых выдвиженцев – представителей новой элиты.

Таким образом полагаем, что рассмотрение истории языкознания с точки зрения дискурсивных практик в рамках нарративного метода лингвоисторикографии способствует большей объективности представления истории лингвистических учений и позволяет ощутить дух эпохи, на которую пришлась научная деятельность наших предшественников.

Список источников

1. Алтатов В. М. История одного мифа: Марр и марризм. М.: Наука: Главная редакция восточной литературы, 1991. 240 с.
2. Баранов А. Н. Дескрипторная теория метафоры. М.: Языки славянской культуры, 2014. 630 с.
3. Белевицкий С. О чем шел спор // Революция и язык. 1931. № 1. С. 11–20.

4. *Валиулина Т. А.* Методологические проблемы лингвисториографии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные Науки. 2018. № 4 (793). С. 20–32.

5. *Душкина М. Р.* PR и продвижение в маркетинге: коммуникации и воздействие, технологии и психология [Электронный ресурс]. СПб.: Питер, 2010. 560 с. URL: <http://bizbook.online/marketing-book/prodvijenie-marketinge-kommunikatsii.html> (дата обращения: 05.10.2021).

6. *Костева В. М.* Нарративный метод в лингвисториографии и особенности его использования для исследования научного интрадискурса // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные Науки. 2018. № 14 (809). С. 143–151.

7. *Костева В. М.* Лингвистика тоталитаризма в лингвофилософской парадигме XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Пермь, 2019. 38 с.

8. *Филюшкин А. И.* и др. Теория и методология истории учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. А. И. Филюшкина. М.: Юрайт, 2016. 323 с.

9. *Фуко М.* Археология знания / пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой. СПб.: Гуманитарная Академия: Университетская книга, 2004. 416 с.

10. *Хан-Пира Эр.* Репрессированная лингвистика // Русская речь. 1993. № 5. С. 105–111.

Информация об авторе

В. М. Костева – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры германской филологии, Российский государственный гуманитарный университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5700-1544>

Information about the Author

V. M. Kosteva – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of German Philology, Russian State University for the Humanities, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5700-1544>

Статья поступила в редакцию 29.10.2021; одобрена после рецензирования 01.11.2021; принята к публикации 09.11.2021.

The article was submitted 29.10.2021; approved after reviewing 01.11.2021; accepted for publication 09.11.2021.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

Проблема сохранения ассоциативной парадигмы поэтического текста при переводе

Лариса Николаевна Кретова

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, kretlarisa@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования ассоциативной парадигмы текста как результат восприятия текста читателем и носителем языка и проблема сохранения ассоциативной парадигмы текста при переводе поэтического текста на английский язык. Поскольку ассоциативность является доминирующим качеством определенного типа текстов, стоит рассмотреть понятия ассоциативность и ассоциативная парадигма как результат ассоциирования. Процесс изменения состава ассоциативной парадигмы исходного текста связан с изменениями факторов восприятия текста, с изменением знаковой системы текста, а также с изменением функциональной направленности ассоциирования: в художественном тексте ассоциирование носит системный характер и позволяет соотносить уже имеющуюся художественную информацию с новой или с личной информацией читателя.

Ключевые слова: ассоциации, ассоциативность, ассоциативная парадигма, оригинал, перевод, ключевые компоненты текста

Original article

The problem of preserving the associative paradigm of the poetic text during translation

Larisa N. Kretova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, kretlarisa@mail.ru

Abstract. This article examines the process of forming the associative paradigm of the text as a result of the perception of the text by the reader and native speaker and the problem of preserving the associative paradigm of the text when translating a poetic text into English. Since associativity is the dominant quality of a certain type of text, it is worth considering both the concept of associativity itself and the concept of an associative paradigm as a result of association. The process of changing the composition of the associative paradigm of the original text is associated with changes in the factors of perception of the text, with a change in the sign system of the text, as well as with a change in the functional orientation of association: in a literary text, association is systemic and allows one to correlate existing artistic information with new or personal information of the reader.

Keywords: associations, associativity, associative paradigm, original, translation, key components of the text

Ассоциативность и проблемы ее сохранения при переводе на примере творчества А. Ахматовой еще не были предметом исследования, в этом заключается научная новизна нашей работы.

Возможно ли сохранение состава ассоциативной парадигмы при переводе поэтических текстов? Ответить на этот

вопрос нам поможет анализ поэтических текстов и рассмотрение ассоциативной парадигмы текста стихотворения «Про стихи».

Особенно важным при выборе материала исследования стало понятие ассоциативности текстов: мы выбирали тот текст, в котором ассоциативность

задается в авторских текстах именами существительными, а образная система текстов построена на цепочке ассоциативных связей.

Материалом исследования являются тексты оригинала стихотворения А. А. Ахматовой «Про стихи» и перевода на английский язык, выполненный А. Кларк и Ж. Зафрин.

Выбор текста обусловлен максимальной представленностью в нем ассоциативной текстовой парадигмы открытого типа, с одной стороны, позволяющей более глубоко проникнуть в авторский замысел, с другой – усложняющей процесс перевода поэтического текста.

Объектом исследования является оригинал стихотворения А. А. Ахматовой и его перевод на английский язык. Предметом исследования являются ассоциативные связи слов в поэтических текстах оригиналов и проблема их сохранения при переводе на английский язык.

Цель исследования – изучить художественный потенциал ассоциативной парадигмы в текстах оригиналов и рассмотреть способы его сохранения при переводе на английский язык.

Обратимся к рассмотрению понятий ассоциативность, ассоциирование, ассоциативная парадигма. Ассоциирование – это попытка связать что-либо с чем-либо в самом широком смысле. В общем смысле, ассоциация – это своеобразная виртуальная связь между несколькими явлениями. Это могут быть предметы, чувства, мысли, слова и т. д., при которых воспоминание одного из них влечет за собой появление в воображении человека другого.

Изучение ассоциаций как феномена человеческого восприятия мира имеет долгую историю. По мнению А. А. Залевской, «идея ассоциаций почти так же вечна, как и проблема мышления» [1, с. 58]. Аристотель признан основоположником ассоциативной теории,

разработав основные типы ассоциаций: по контрасту, по сходству, по смежности во времени и пространстве. Позже проблема ассоциаций отошла на периферию научного поиска, а затем вновь стала объектом внимания ученых (в основном психологов).

В семасиологии представители психологического направления (В. Вундерт) первыми говорили об ассоциациях, объясняя изменения в значении общих законов ассоциации, сводя последние к трем упомянутым выше элементарным процессам: отношениям подобия, отношениям временной или пространственной непрерывности и противоположным отношениям. Эта теория, несмотря на критические отклики, оказала влияние на последующие работы в области семасиологии (Н. Ю. Марр, И. И. Мещанинов, Г. Спербер и др.).

В процессе изучения лексического значения слова выдвигались различные гипотезы с учетом ассоциативных законов, например, в связи с проблемой связи между словом и обозначенным (Святой Ульманн) или в связи с изучением структуры значения слова, в частности его коннотации (Э. Велландер).

Следует отметить, что В. А. Звегинцев выразил крайне негативное отношение к использованию психологических методов изучения языка. Учитывая, что слово и его значение являются элементами языка, слово в речи – психологическим явлением, а проблема слова и понятий находится в сфере интересов философии, он отмечает, что изучение этого слова может быть сделано с языковой, психологической и философской точек зрения, но для его изучения каждой науке необходимо использовать свои методы. Таким образом, по его мнению, семасиология как раздел лингвистики должна руководствоваться лингвистическими методами и ее «как лингвистическую дисциплину следует

отличать от философии и психологии» [2, с. 136].

Однако последующие исследования доказали незаконность этой негативной категоризации. В связи с открытой и динамичной природой лексической системы и обусловленностью ее развития как лингвистическими, так и ввелингвистическими факторами возник вопрос о необходимости учитывать при изучении языковых процессов реального субъекта речевого мышления – человека с его жизненным опытом, системой ценностей, объемом знаний, коммуникативными потребностями. По словам Ю. Н. Караулова, только в настоящее время лингвисты начали в полной мере связывать идеи о внутренних и внешних структурах языка, связывать социальную функцию с его «строевыми» особенностями [3, с. 103].

Тем не менее, Ш. Балли отметил, что «языковая система, как нам кажется, представляет собой разветвленную сеть постоянных мнемонических ассоциаций, которые очень похожи во всех говорящих предметах – ассоциаций, которые распространяются на все части языка, от синтаксиса, стилистики, затем словаря и словосочетания до звуков и основных форм произношения» [7, с. 58].

В русской лингвистике одним из первых исследователей, обратившим внимание на изучение ряда слов, объединенных в различные системы на основе ассоциативно-психологических связей, стал А. А. Потебня: «...Различные восприятия в известных условиях связаны и связаны друг с другом, так что одно, что мы помним, приводит к воспоминаниям других...» [6, с. 154].

Поскольку систематический характер словаря основывается на системной взаимосвязи реалий в действительности, лингвистические исследования должны учитывать, как членится конкретная область смысла, какие особенности

объектов отражаются в их названиях, т. е. какова связь между отражением реальности и лексико-семантической системой в сознании человека: «Действительно, семантика названий не может не отражать тот факт, что все сущности более или менее схожи на разных уровнях обобщения единого мира и всех сущностей отношений» [6, с. 156].

Исходя из этого, лингвисты (А. А. Залевская, Ю. Н. Караулов, А. П. Клименко, И. В. Роднева и др.) пришли к выводу, что многие семантические процессы можно объяснить с помощью законов ассоциации, что психологические и психолингвистические методы существенно дополняют картину, складывающуюся в результате изучения языковых методов семантики слов и методов их группы.

Таким образом, понятие ассоциации широко используется в лингвистике (в частности, в семантике), но специфика ассоциативных отношений, которая при формулировке М. А. Кронгауза «стоит особняком», все еще реализуется [7, с. 274]. Лингвистика пока не имеет четкого определения этого понятия, нет общего видения того, какое языковое явление должно обозначаться термином ассоциативная связь.

Как справедливо отмечает А. А. Залевская: «Опыт межлингвистического сравнения материалов ассоциативных экспериментов дал основания предполагать универсальность прослеживаемых способов идентификации воспринимаемого слова индивидуумом и наличие в лексиконе человека некоего «ядра», элементы которого наилучшим образом отвечают задаче объяснения значения одного слова через другое и, следовательно, обеспечивают связь между единицами, хранящимися в лексиконе» [1, с. 63].

Ассоциативные отношения в художественном тексте позволяют соотносить новую информацию с уже имеющейся,

т. е. осуществлять процесс коммуникации с автором текстов, опираясь на личный языковой опыт.

Ассоциации, возникающие у читателя в процессе прочтения художественного текста, способствуют постижению авторского мировосприятия, его эстетических позиций, системы образов [4, с. 139].

При переводе текста стихотворения на английский язык происходит формирование новой ассоциативной парадигмы, отсылающей нас к менталитету англоговорящих субъектов, к культуре другой страны, к ассоциативно-семантическому полю, построенному на других принципах, к другой этимологии символов текста. Внеязыковая реальность, экстралингвистические ситуации, отраженные в тексте, находят отражение в переносных значениях лексических единиц текста, в глубокой системе подтекстов и смыслов. Авторский замысел, скрытый в глубинах идиостиля, коммуникативное намерение автора текста опираются на систему определенных фоновых знаний и представлений [5].

Обратимся к рассмотрению ассоциативной парадигмы слов в оригинале поэтического текста и проведем анализ ассоциативной парадигмы стихотворения А. А. Ахматовой «Про стихи».

Для проведения эксперимента нами были выбраны ключевые слова из стихотворения; слова-реакции на эти ключевые компоненты текста взяты с сайта «Сеть словесных ассоциаций» [8]. Слова реакции были зафиксированы, затем сгруппированы по классификационным признакам. Аналогичные виды работы были проведены с англоязычным переводом. Далее мы сравнили полученные реакции с представленными в англоязычной части сайта «Сеть словесных ассоциаций» [8]. Таким образом, ассоциативные парадигмы текстов оригиналов и переводов были составлены

с учетом данных, представленных на рассмотренном ресурсе.

На первом этапе исследования мы обратились к русскоязычным оригиналам и провели экспериментальное исследование, опираясь на национальный корпус русского языка и слова-реакции респондентов.

Так, при рассмотрении текста оригинала стихотворения А. А. Ахматовой «Про стихи» из текста были взяты ключевые слова, стоящие в позиции сказуемого. Такой выбор обусловлен семантической значимостью слов в тексте оригинала, а также наличием смыслового и логического ударения именно на этих компонентах текста. К ключевым компонентам текста оригинала отнесены слова: выжимки, нагар, удар, подоконник, пчелы, донник, пыль, мрак, зной.

Безглагольный характер текста с точки зрения морфологии компенсируется наличием знака тире на месте глагола-связки «есть» в форме настоящего времени, что определяется грамматическими особенностями русского языка.

На сайте «Сеть словесных ассоциаций» [8] мы нашли следующие реакции на слово «выжимки»: существительные – 61, прилагательные – 16, глаголы – 16, наречия – 1.

Национальный корпус русского языка в подкорпусе «Поэтический текст» дает всего 4 примера использования этого слова. Всего в корпусе зафиксировано 47 документов, 58 вхождений, но только 4 примера относятся к поэтическим текстам, в том числе и стихотворение А. Ахматовой.

Это свидетельствует о том, что рассматриваемое слово для поэтических текстов нетипично, наиболее часто оно встречается в текстах технического характера.

Слово «бессонница» становится контекстным ограничителем леммы «выжимки», что также единично для

поэтического контекста. Ассоциации к слову «бессонница» выглядят следующим образом: спать – 4, мучение – 2, луна, покинутость, студент – 1; всего это слово встречается в 162 документах, 182 вхождения.

В национальном корпусе слово «нагар» демонстрируют 17 документов, 18 вхождений [9].

На сайте «Сеть словесных ассоциаций» [8] ассоциации к слову «нагар» следующие: существительные – 63, прилагательные – 14, глаголы – 23. Как видно из статистики, доминантными реакциями становятся существительные, на втором месте – глаголы. Наречий нет.

Слово «удар» встречается в 678 документах, 775 вхождений. На сайте «Сеть словесных ассоциаций» [8] ассоциации к слову «удар» следующие: существительные – 32, прилагательные – 24, глаголы – 40 реакций, наречия – 4.

Рассмотрим ассоциации к слову «подоконник». Национальный корпус русского языка дает 99 документов, 103 вхождения. На сайте «Сеть словесных ассоциаций» [8] ассоциации к слову «подоконник» следующие: существительные – 37, прилагательные – 8, глаголы – 56. Наиболее частотны глагольные реакции, наименее – прилагательные.

Рассмотрим ассоциации к слову «пчелы». Национальный корпус русского языка дает 302 документа, 328 вхождений. На сайте «Сеть словесных ассоциаций» [8] ассоциации к слову «пчелы» следующие: существительные – 56, прилагательные – 13, глаголы – 31. Статистика показывает, что основные реакции представлены именами существительными, на втором месте – глаголы, на третьем – прилагательные, наречий нет.

Рассмотрим ассоциации к слову «донник». Национальный корпус русского языка дает 8 документов, 10 вхождений. На сайте «Сеть словесных ассоциаций»

[8] ассоциации к слову «донник» следующие: существительные – 65, прилагательные – 25, глаголы – 9.

Рассмотрим ассоциации к слову «пыль». Национальный корпус русского языка дает 1378 документов, 1555 вхождений. На сайте «Сеть словесных ассоциаций» [8] ассоциации к слову «пыль» следующие: существительные – 23, прилагательные – 16, глаголы – 59, наречия – 1. В данном случае глаголы являются наиболее частотными; существительные, прилагательные и наречия представлены единичными случаями (наречия) или их количество в разы меньше. Рассмотрим ассоциации к слову «мрак». Национальный корпус русского языка дает 2051 документ, 2367 вхождений [9]. На сайте «Сеть словесных ассоциаций» [8] ассоциации к слову «мрак» следующие: существительные – 37, прилагательные – 13, глаголы – 50. Как видно из статистики, наиболее частотны глагольные реакции.

Рассмотрим ассоциации к слову «зной». Национальный корпус русского языка дает 963 документа, 1044 вхождения. На сайте «Сеть словесных ассоциаций» [8] ассоциации к слову «зной» следующие: существительные – 40, прилагательные – 29, глаголы – 30, наречия – 3. Как видно из результатов, доминируют существительные, глаголы и прилагательные, наречия единичны.

Статистика частеречной принадлежности ассоциатов, представленная на рисунке 1, иллюстрирует доминирование существительных у слов «выжимки», «нагар», «пчелы», «донник»; глаголов у слов «удар», «подоконник», «пыль», «мрак» и отсутствие доминантных реакций среди имен прилагательных и наречий. Статистика корпуса подтверждает, что наименее частотными лексемами являются выжимки, нагар, подоконник, донник; наиболее частотными – пыль, мрак, зной. Это позволяет предположить, что менее частот-

ные слова будут вызывать затруднения у носителя языка в подборе ассоциаций, наиболее частотные не будут вызывать затруднений.

Анализ ассоциаций и их пересечений выводит русскоязычного читателя на основные образы текста: стихи – это

мучение, это отсутствие сна, это долгий процесс, это физическая боль, это сладость стихов и дискомфорт, это прекрасное и страшное одновременно, это вертикаль и горизонталь пространства, это мир вокруг нас.

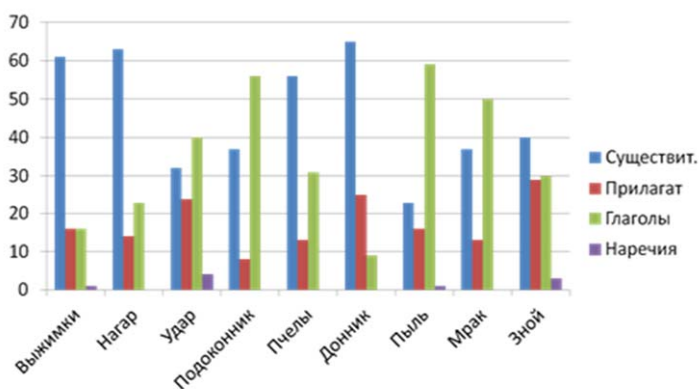


Рис. 1. Доминирование слов разных частей речи в тексте оригинала

Обратимся к рассмотрению ассоциативной парадигмы текстов переводов. Перевод стихотворения А. А. Ахматовой «Про стихи» выполнен А. Кларк и Ж. Зафрин:

Wrung-out insomnias,
 Pooled wax at the base
 Of a guttering candle,
 The morning's first sound
 Of a hundred white bells.
 Warm sills under Chernigov moons.
 Bees and clover, darkness and dust,
 Suffocating heat.

Проведем лингвистический анализ текста перевода. Как уже отмечалось, ключевые слова оригинала не были сохранены в полном объеме, что привело к смещению акцентов на компоненты *candle*, *sound*, *clover* и изменению направлений ассоциаций и, как следствие, состава ассоциативных парадигм с соответствующими словами-стимулами. Это же привело к возникновению дополнительных образов текста перевода: «оплывшего воска, собравшегося

у основания свечи» (*Pooled wax at the base of <...> candle*), образа «колеблющейся» или «неровно горящей свечи» (*guttering candle*), образа колоколов (*bells*), вместо звонниц, а также к утрате такого приема, как градация в тексте перевода, так как компонент *darkness* был поставлен перед компонентом *dust*. Общая семантика текста перевода изменилась: мы получили переключку образов «выжатой бессонницы» и «разлитого воска», отсылку к культурологическому подтексту через образ клевера (символ Ирландии), утрату вертикали, заданную через символику звонниц, так как доминирование образа звуков колоколов имплицитно отсылает к колокольне, но вербально не задает семантику божественного происхождения поэзии, а также утрату семантики мгновенности и резкости действия (что в оригинале задавалось словом «удар»). Добавление компонента *suffocating* привело к искажению смысла оригинала, к утрате имплицитной семантики времени в тексте (зной – полдень), и к появлению нега-

тивной коннотации («удушливый») вызывает ощущение дискомфорта, уничтожения).

По аналогии с текстом оригинала мы выбрали ключевые слова текста и рассмотрели их ассоциативный потенциал, опираясь на ассоциативный словарь.

Слово «выжимки» отсутствует в английском языке, вместо него переводчики использовали слово *wrung-out*, ассоциации к которому в словаре также отсутствуют. Словарь дает 69 ассоциаций к слову *wrung*: из них существительные – 69, прилагательные – 18, глаголы – 8, наречия – 3 [8].

Слова «нагар» также отсутствует в тексте перевода, вместо него автор использует описательное сочетание *pooled wax at the base Of a guttering candle*. Помещение слова *candle* в конец строки делает именно это слово ключевым, что приводим к изменению состава ключевой парадигмы текста оригинала и, как следствие, к изменению состава ассоциативной парадигмы. К слову *candle* словарь дает следующие ассоциации: существительных – 56, прилагательных – 23, глаголов – 17, наречия – 4 [8].

Слово «удар» в русском оригинале заменено на слово звук *sound*, именно поэтому в тексте перевода оно становится ключевым, и мы рассматривали

данные словарем ассоциации именно к слову *sound*: существительные – 59, прилагательные – 33, глаголы – 6, наречия – 2 слова [8].

Ассоциации к слову *sills* представлены существительными – 66, прилагательными – 23, глаголами – 10 слов. Ассоциации к слову *bees* представлены лексемами: существительные – 72, прилагательные – 18, глаголы – 9, наречия – 1. Ассоциации к слову *clover*: существительные – 81, прилагательные – 17, глаголы – 3. Рассмотрим ассоциации к слову *darkness*: существительные – 40, прилагательные – 35, глаголы – 23, наречия – 3 [8].

Ассоциации к слову *dust*: существительные – 59, прилагательные – 25, глаголы – 18. Ассоциации к слову *heat*: существительные – 125, прилагательные – 52, глаголы – 13, наречия – 9, что дает основания считать доминантными слова-реакции существительные и прилагательные [8]. Статистика представленности слов разных частей речи в тексте перевода дана на рисунке 2. Следует отметить несоответствие в доминирующих реакциях по компонентам текста, в частности во всех случаях доминантными становятся ассоциаты – имена существительные.

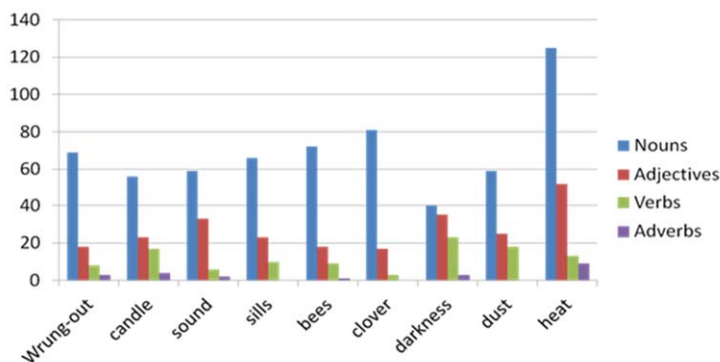


Рис. 2. Доминирование слов разных частей речи в тексте перевода

Как видно из текста перевода, происходит смена ключевых компонентов текста, в частности слово «выжимки», являющееся нечастотным в русском языке, заменено на компонент *wrung-out*, что в сочетании со словом *insomnias* создает образ более конкретный и материальный: выкрученные, как тряпки, бессонницы. Смена существительного на причастие в английском переводе приводит к смене статуса компонента: в английском переводе это эпитет, акцент смещается на слово *insomnias*, которое в оригинале не является ключевым. Меняется и ассоциативная парадигма слова *wrung-out*, которая хоть по преимуществу является номинативной, но отличается от русской ассоциативной парадигмы своим составом и семантическим наполнением доминирующих компонентов. Так, например, в англоязычном переводе доминирует лексика с отрицательной коннотацией и общей семантикой страдания: *anguish, groan, weep, pang, agony, despair, torture, tear, torment, cry, grief, sorrow, sweat, woe, misery, lip, pain, terror, crying, cider* и т. д. Доминирование лексики с отрицательной коннотацией и общей семантикой страдания в словах реакциях приводит к созданию гипертрофированного образа мучения и боли, который в тексте оригинала несколько приглушен: из 61 слов-реакций слов с отрицательной коннотацией и семантикой страдания встречается только «мука», что подтверждает наше наблюдение о доминировании семантики страдания в тексте перевода. Если в тексте оригинала доминантны слова с семантикой «то, из чего выжимают», как, например, виноград, сок, семя, тростник, ягода, чан, масло, масса и группа «то, что получается в результате выжимания», как, например, напиток, вино, сахар, кислота, вина, раствор, вещество, яд, остаток, вода, продукт, хлеб, воды; то в английском переводе эти компоненты либо

отсутствуют, либо представлены в единичных случаях: *moisture* (влага), *water* (вода), *cider* (сидр), *juice* (сок). Как видно из примеров, с «выжиманием» у англоязычного носителя не ассоциируются какие-то продукты, что, с нашей точки зрения, связано с изначально заложенной семантикой выкручивания «как тряпки», т. е. объект выжимания – это не продукт, это что-то несъедобное. Появление сидра (яблочного вина) связано, скорее всего, с этнокультурной спецификой носителей языка, для которых сидр – привычный напиток и именно он ассоциируется с процессом отжатия и выкручивания.

Лексема бессонницы в тексте оригинала не является доминантной и скорее задает процесс времени: состояние творчества происходит ночью, это не болезненное состояние, это норма для поэта. В англоязычном варианте при доминировании отрицательной коннотации и семантики страдания бессонница воспринимается как болезненное состояние, что, возможно, и привело к доминированию рассмотренной семантики.

18 слов-реакций на ключевое слово *wrung-out* – это имена прилагательные: *reluctant, passionate, chicken, dumb, wet, utmost, soul, painful, proud, exhausted, terrible, hot, hard, cold, poor, awful, involuntary, shrieked*; из них только прилагательные *chicken, dumb, wet* не содержат явно выраженной коннотации, прилагательное *soul* содержит положительную коннотацию, все остальные слова-реакции связаны с негативными качествами или максимальным проявлением качеств [8]. Исключение составляет реакция *proud*, которая в зависимости от контекста может приобретать положительную или отрицательную коннотацию.

Это позволяет утверждать, что при количественном совпадении слов-реакций этой группы в переводе доминирует лексика с отрицательной

коннотацией, в тексте оригинала такая лексика представлена единичным случаем. Среди слов-реакций глаголов в русском оригинале преобладают слова, связанные с семантикой «приготовить»: процедить, употребляться, залить, варить, заливать, добавлять, получать, получаться, составить, использоваться; остальные глаголы связаны с семантикой речевого и интеллектуального действия: называть, читать, сообщать, что отсутствует в словах реакция на ключевой компонент текста перевода; а также прочие глаголы: содержать, суетиться, передавать, из которых только глаголу «суетиться» свойственна отрицательная оценочная семантика «хлопотать, торопливо делать что-либо, торопливо, беспорядочно двигаться». Вместе с тем реакции на рассматриваемый компонент перевода связаны со значением «отрицательные эмоции»: *cry, weep, sob* (с общей семантикой «выражать отрицательные эмоции»). В глаголе *grate* («натереть на терке») присутствует семантика разрушения, которая в оригинале есть в слове «выжимки» и имплицитно содержится в компонентах «сок», «виноград» и др. Наречия как слова-реакции доминируют при ассоциировании в тексте перевода, в тексте оригинала единичны.

Рассматривая основную проблематику переводов ассоциативных текстов мы смогли выделить несколько направлений, связанных с трудностями сохранения ассоциативной парадигмы текстов оригиналов.

1. Отсутствие ассоциативных связей текстов переводов с другими текстами рассматриваемого автора в системе

идиостиля. Для перевода оригинала необходимо провести анализ как минимум ряда стихотворений, лучше – всего творчества для сохранения системы образов и лейтмотивов текстов, для установления устойчивых ассоциаций переводимого текста с другими текстами автора.

2. Наличие в языке перевода ряда ассоциаций, отличных от ассоциаций, возникающих при прочтении текста оригинала.

3. Отсутствие в языке перевода ассоциаций, которые возникают у носителя языка в процессе прочтения текста на языке оригинала.

4. Различие в количественном и качественном отношении состава ассоциативной парадигмы в тексте оригинала и в тексте перевода, что приводит к возникновению качественно нового образа текста, отличного от образа текста оригинала.

Вариантами решения проблем представляются следующие действия:

1. Подбор лексических единиц текста, ассоциативный ряд которых вызывает в сознании носителя английского языка образы, схожие с образами языка оригинала.

2. Подбор цикла текстов, построенных на ассоциациях в языке оригинала и в языке перевода.

3. Лингвистическое комментирование текстов оригиналов для англоязычного читателя с пояснением цепочек ассоциаций в языке источнике.

Таким образом проблема частичного сохранения ассоциативной парадигмы в тексте перевода может быть решена.

Список источников

1. Залевская А. А. «Образ мира» VS «Языковая картина мира» // Картина мира и способы ее репрезентации: научные доклады конференции «Национальные картины мира: Язык, литература, культура, образование» / ред. Л. И. Гришаева, М. К. Попова. Воронеж, 2003. С. 41–49.
2. Звегинцев В. А. Семасиология. М.: Изд-во Московского университета, 1996. 322 с.

3. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / отв. ред. Д. Н. Шмелев. М.: Наука, 1987. 261 с.

4. *Кретьова Л. Н.* Элементы идиолектной семантики в ранней лирике Н. А. Заболоцкого и проблемы перевода поэтического текста на английский язык: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. 198 с.

5. *Кретьова Л. Н.* Культурологическая направленность мифопоэтической парадигмы и ее роль в процессе иноязычного образования // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2020. Т. 14. С. 43–48.

6. *Потебня А. А.* Полное собрание трудов: Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999. 300 с.

7. Языкознание: большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.

8. Сеть словесных ассоциаций [Электронный ресурс]. URL: <https://wordassociations.net/> (дата обращения: 18.05.2021).

9. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 19.05.2021).

Информация об авторе

Л. Н. Кретьова – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет

Information about the Author

L. N. Kretova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University

Статья поступила в редакцию 10.11.2021; одобрена после рецензирования 15.11.2021; принята к публикации 17.11.2021.

The article was submitted 10.11.2021; approved after reviewing 15.11.2021; accepted for publication 17.11.2021.

Научная статья

УДК 81'25

Страноведческий аспект перевода иностранных военных должностей*Вера Юрьевна Кузнецова*

Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, Москва, Россия, vera087@mail.ru

Аннотация. Представленная статья посвящена анализу иностранных военных должностей и особенностям их перевода. Актуальность представленной темы обусловлена тем, что на сегодняшний день любая неточность в переводе официальных военных документов может привести к искажению смысла и недопониманию.

Проведенный на кафедре английского языка (второго) эксперимент по выявлению базовых проблем перевода у выпускников языкового факультета позволил заключить, что практически у всех начинающих переводчиков возникают проблемы с переводом военных должностей, т. к. зачастую в русском языке отсутствует аналог.

Цель статьи – рассмотреть некоторые должности в американской армии, предложить вариант их перевода и представить военно-страноведческий комментарий.

Представленные наблюдения будут полезны для студентов и выпускников факультета иностранных языков военных учебных заведений.

Ключевые слова: перевод, военный перевод, фоновые знания, контекст, эквивалент, страноведческое комментирование, компетенции, военные должности

Original article

Regional aspect of translation of foreign military posts*Vera Yu. Kuznetsova*

Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russia, vera087@mail.ru

Abstract. The presented article is devoted to the analysis of American and British military posts and the peculiarities of their translation. The relevance of the topic presented is due to the fact that today inaccuracy in the translation of official military documents can lead to a distortion of the meaning and, further, misunderstanding. An experiment to identify the basic problems of translation among graduates of the language faculty which was conducted at the department of English as a second language made it possible to conclude that most often novice translators have problems with the translation of military posts, because very often there is no analogue in the Russian language.

The purpose of this article is to review some of the US military posts, present variants of translations and provide a military country-specific commentary.

The presented observations will be useful for students and graduates of the faculty of foreign languages of military educational institutions.

Keywords: translation, military translation, background knowledge, context, equivalent, cultural commentary, competencies, military positions

Сегодня подготовка высококвалифицированных военных переводчиков является одной из приоритетных задач в системе высшего военного образования. Более того, эксперты подчеркивают, что лингвистическое сопрово-

ждение в вооруженных силах может быть обеспечено за счет не просто людей, владеющих иностранным языком, а профессиональных военных переводчиков. Все большую значимость приобретает подход к военному переводу как

отдельному направлению, требующему специального обучения. Об этом свидетельствует большое число научных работ, учебников, диссертаций, посвященных военному переводу. Связано это с рядом причин и, прежде всего, с изменением политической ситуации и военной обстановки в мире. В условиях возникающих военных конфликтов, усиления влияния НАТО роль переводчиков как «посредников» между двумя языками, культурами, менталитетами возрастает. Подтверждение этой мысли можно найти в научных работах многих ученых нашей страны [1–9; 11].

Отметим, что и зарубежные ученые придерживаются такой же точки зрения. В своей научной работе И. Кочоте и Т. Смирнова подчеркивают, что «глобальные вызовы безопасности и более тесная интеграция общеевропейских и панатлантических военных структур определили растущую потребность в семантически и прагматически точном переводе военных документов, технических руководств и правил, поскольку точность и достоверность содержания являются ключевыми проблемами в переводе военных текстов. Таким образом, растет спрос на переводчиков, специализирующихся на переводе военных текстов, которые не только обладают продвинутой тематическими, терминологическими и межкультурными компетенциями, но также осведомлены о текущей ситуации и изменениях на мировой арене. Основная проблема, с которой сталкиваются переводчики при переводе текстов с языка с устоявшейся терминологической практикой на язык с развивающимися терминологическими ресурсами – это отсутствие эквивалентной терминологии в языке перевода [10, с. 108].

Не менее интересна позиция М. Сабеха. В своей работе “The Challenges of Translating Military Terms from English into Arabic” («Проблемы перевода во-

енных терминов с английского языка на арабский» – пер. авторский) автор говорит о том, что «развитие технологий и появление нового оружия продиктовали потребность в специальной форме перевода. Поскольку военный перевод в основном основан на использовании терминов и устойчивых выражений, то любая ошибка может привести к серьезным последствиям» [12, с. 18].

Актуальность представленной темы обусловлена особой важностью материала исследования, т. к. неточности в переводе официальных военных документов могут привести к серьезным последствиям.

Цель статьи – рассмотреть некоторые наиболее проблемные с точки зрения их понимания и перевода должности в американской и британской армии, предложить вариант их перевода и представить военно-страноведческий комментарий.

Научная новизна исследования заключается в том, в нем представлены оригинальные материалы военно-страноведческого характера.

Предметом исследования выступили наиболее распространенные переводческие ошибки, допущенные выпускниками факультета иностранных языков.

Как отмечалось выше, военный переводчик не имеет права на ошибку. Любая неточность может привести к ряду серьезных проблем, поэтому начинающим переводчикам стоит помнить, что знать язык и уметь переводить это абсолютно разные вещи. Если некоторые лексические единицы достаточно легко можно найти в словаре или определить по контексту, «то военные должности необходимо тщательно изучать, т. к. непонимание переводчиком соответствия того или иного звания, должности и функций может приводить к ошибкам в переводе» [6, с. 62]. Военному переводчику необходимо осознавать, что иногда невозможно найти буквальное соответствие должностей

в российской и иностранной военной действительности. Соответственно, чтобы правильно перевести слова, обозначающие общевойсковые должности, переводчик должен в совершенстве знать специальную военную лексику и обладать фоновыми знаниями. Подтверждение вышесказанного можно найти в работах М. А. Шевченко: «Военный переводчик также должен быть знаком с системой типовых должностей военнослужащих взаимодействующих стран, разбираться в знаках различия и представлять, какой образ в сознании носителей языка создает то или иное понятие, обозначающее звание или категорию военнослужащего. Для этого у военного переводчика должен быть сформирован большой объем фоновых знаний, позволяющих сделать его работу по-настоящему контекстно-ориентированной» [7, с. 273]. Таким образом, важными составляющими успеха переводчика являются обширные знания в определенной области, как в родной стране, так и в странах, с которыми они работают.

Как отмечалось выше, в рамках научно-исследовательской работы кафедры английского языка (второго) был проведен эксперимент по выявлению основных проблемных переводческих моментов. В эксперименте было задействовано 40 выпускников факультета иностранных языков. Материалом для перевода выступили тексты, взятые с сайтов ООН и НАТО.

Проведенный анализ переводов, выполненных выпускниками, показал, что много сложностей возникло с переводом некоторых аббревиатур военных должностей, т. к. большая часть из них не была знакома курсантам и не имеет аналогов в русском языке. Действительно, в вооруженных силах США и Великобритании существует ряд должностей, не имеющих аналогов и/или отличающихся от принятых в России. Связано

это, прежде всего, с историческими, социальными и политическими особенностями организации и комплектования вооруженных сил. Интересно, что, несмотря на сложность этой темы, очень мало работ, в которых можно было ознакомиться с различиями в воинских званиях ВС США, Великобритании и России. Единственной системной работой по этой теме является «Справочник военного переводчика» [9], написанный лингвистом, теоретиком и преподавателем военного перевода В. Н. Шевчуком. В справочнике представлена информация о НАТО, вооруженных силах США и Великобритании, их организационной структуре, боевой технике, вооружении. Несмотря на обширный материал, представленный в справочнике, не все военные должности были в него включены. Поскольку для успешного выполнения задачи военно-профессиональной деятельности с использованием специальной терминологии необходимо обладать фоновыми знаниями о международном военном и военно-техническом сотрудничестве РФ и иностранных государств, об организационно-штатной структуре ВС иностранных государств, а также знаниями о структуре и задачах центральных органов военного управления ВС разных государств, на кафедре было принято решение разработать военнострановедческий справочник, который бы включал информацию по военным должностям, военным учебным заведениям, должностным обязанностям и помог бы улучшить качество подготовки курсантов переводческих факультетов.

Проиллюстрируем вышесказанное.

Нами были выбраны десять должностей, которые вызвали наибольшие трудности при переводе у выпускников факультета иностранных языков Военного университета (табл.). Некоторые из них были представлены в тексте в форме аббревиатур.

Общевойсковые должности

<i>Stock Control (STK CTL) Officer</i>
<i>Strike Operations Officer (STRK OPS) Officer</i>
<i>Survival, Evasion, Resist & Escape (SERE) specialist</i>
<i>Tactical Intelligence (TAC INTEL) Officer</i>
<i>Technical Information Operations (TIO) Officer</i>
<i>Technical Supply Officer (TSO)</i>
<i>Test and Evaluation Group</i>
<i>Utilities Officer (UO)</i>
<i>Wireless Officer (WO)</i>

Важно подчеркнуть, что без понимания того, за что отвечают офицеры каждого из отделов/подразделений, будет достаточно сложно понять, как правильно перевести представленные выше лексические единицы.

Рассмотрим информацию, относящуюся к представленным выше военным лексическим единицам. Информация взята из военного страноведческого словаря, разработка которого ведется на 33 кафедре.

• **Stock Control (STK CTL) Officer – офицер службы контроля за имуществом.** Офицер этой службы организует категоризацию складских запасов материалов, занимается ценообразованием запасов и ведет бухгалтерский учет, контролирует действия личного состава по заготовке, распределению и утилизации складского имущества. Он также отвечает за списание неиспользуемых резервных запасов.

• **Strike Operations (STRK OPS) Officer – офицер по планированию и проведению ударных операций.** Офицер этого направления должен провести предварительный анализ цели удара, подготовить рекомендации по применению ядерного и/или обычного

оружия. После согласования он вносит предложения по количеству и типу техники, которую следует задействовать.

• **Survival, Evasion, Resist & Escape (SERE) specialist – специалист группы предотвращения захвата в плен и побега из плена.** Офицеры этой группы проводят практические занятия с теми, кто будет отправлен на военные операции. Кроме того, они участвуют в поисково-спасательных и освободительных операциях, а также привлекаются к сбору и эвакуации поврежденной техники в зоне боевых действий.

• **Tactical Intelligence (TAC INTEL) Officer – офицер отдела тактической разведки.** В обязанности офицера этого отдела входит сбор, обработка и оценка разведывательных данных, в том числе оперативных отчетов, фотографий, результатов радиоперехвата и других средств обнаружения, включая отчеты о полетах иностранной военной и специальной авиации. Он также докладывает должностным лицам о замыслах противника и методах его сдерживания.

• **Technical Information Operations (TIO) Officer – офицер по планированию и проведению технических информационных операций.** Офицер

отвечает за планирование и проведение информационных операций с помощью технических средств.

- **Technical Supply Officer (TSO) – офицер службы технического снабжения.** Контролирует прием, хранение и выдачу технического оборудования и запасных частей на основе эксплуатационных требований и норм, а также контролирует проведение плановой инвентаризации. Офицер уполномочен заменять технические средства по требованию и проводить эксплуатационные испытания новой и отремонтированной техники.

- **Test and Evaluation Group – научно-исследовательская испытательная группа.** Подразделение выполняет функции управления в области закупок, усовершенствования и сертификации боевой техники и тренажеров. Помимо этого, группа проводит испытания перспективных образцов техники иностранных государств, а также отвечает за контроль над надводным, подводным, воздушным и космическим пространством в зоне ответственности.

- **Utilities Officer (UO) – офицер коммунально-бытовой службы.** Офицер этой службы следит за эксплуатацией и техническим обслуживанием водонапорных башен и электростанций. Он также отвечает за обслуживание систем отопления, вентиляции, кондиционирования воздуха, канализации, холодильного оборудования и за предоставление прачечных услуг.

- **Wireless Officer (WO) – офицер беспроводных линий связи (радио-**

связи). Офицер этого подразделения следит за состоянием аппаратуры и контролирует операторов связи. Для обеспечения бесперебойной и безопасной коммуникации, офицер следит за использованием переносных радиостанций и каналов спутниковой связи.

Подводя итог, следует еще раз подчеркнуть, что перевод – это сложная работа, требующая знаний, опыта и практики. Переводчик, специализирующийся на переводе военных текстов и текстов военной тематики, должен обладать продвинутым уровнем языковой подготовки и тематической компетенции (т. е. разбираться в военной технике, особенностях ранжирования, знать военные процедуры, должности, а также должен быть в курсе общих знаний о войне и армии). Более того, высокопрофессиональный военный переводчик также обязан разбираться в текущих вопросах, касающихся глобальной безопасности и военных операций. Однако, как показывает практика, зачастую переводчик не является специалистом в той области, в которой работает. Отсутствие тематических знаний ведет к серьезным ошибкам в переводе.

Соответственно, для достижения поставленных целей переводчику необходимо обладать большим объемом знаний в разных областях. Такие знания переводчик может получить в процессе обучения и постоянного профессионального саморазвития. Помимо этого, необходимо постоянно обращаться к справочникам военного переводчика и военным страноведческим словарям.

Список источников

1. *Алимов В. В.* Специальный перевод и лингвистическая интерференция // Военно-гуманитарный альманах. Серия «Лингвистика»: материалы XII Международной научной конференции по актуальным проблемам языка и коммуникации «Язык. Коммуникация. Перевод» / под общ. ред. Н. В. Иванова. М.: Международные отношения, 2018. Т. 2, № 3. С. 129–133.
2. *Виноградов В. С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Изд-во Института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.

3. Кузнецова В. Ю., Воробьев А. Е. Динамика переводческого процесса и переводческие компетенции (на материале английского языка) // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода: международный сборник научных статей. Н. Новгород: Альба, 2019. Вып. 9. С. 68–74.

4. Нелюбин Л. Л., Дормидонтов А. А., Васильченко А. А. Учебник военного перевода: английский язык. Общий курс. М.: Воениздат, 1981. 444 с.

5. Сафаров Р. Т. Военная лексика татарского языка. Казань, 2015. 196 с.

6. Степанов Е. А. Воинские звания в языковой картине мира российских и американских военнослужащих // Вестник Военного университета. 2011. № 3 (27). С. 62–65.

7. Шевченко М. А. Роль иноязычного профессионального дискурса при обучении военному переводу в условиях контекстной ориентированности [Электронный ресурс]. URL: elibrary.ru/item.asp?id=35206145 (дата обращения: 15.06.2021).

8. Шевчук В. Н. Военно-терминологическая система в статике и динамике: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1985. 488 с.

9. Шевчук В. Н. Справочник военного переводчика / под ред. Е. Н. Ожогина. СПб.: Русь, 2016. 396 с.

10. Kočotea I., Smirnova T. Aspects of military-related text translation from English into Latvian [Электронный ресурс] // International Conference: Meaning in Translation: Illusion of Precision. 2016. URL: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> (дата обращения: 22.06.2021).

11. Kuznesova V., Efendieva M., Kuznetsov N. Lexical and semantic problems of translation of political and military texts (on the material of NATO press conferences) // Functional aspects of intercultural communication. Translation and interpreting issues. Proceedings. 2020. Vol. 7. P. 148–154.

12. Sabah M., S. Al-Harashsheh The Challenges of Translating Military Terms from English into Arabic [Электронный ресурс]. URL: https://meu.edu.jo/libraryTheses/5ca84892d4d12_1.pdf (дата обращения: 20.06.2021).

Информация об авторе

В. Ю. Кузнецова – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка (второго), Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации

Information about the Author

V. Yu. Kuznetsova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Language as a Second Language, Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию 19.07.2021; одобрена после рецензирования 30.07.2021; принята к публикации 05.08.2021.

The article was submitted 19.07.2021; approved after reviewing 30.07.2021; accepted for publication 05.08.2021.

Обзорная статья

УДК 81'27

Проблемы лингводидактического моделирования речевых жанров**Юлия Анатольевна Лобина**

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Ульяновск, Россия, yulia_lobina@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблемам моделирования речевого жанра в лингводидактических целях и подходам к их решению. Для решения проблемы отбора жанров для моделирования предлагается использовать методы кейсового анализа модельной языковой личности, контрастивного анализа речевых систем, интервьюирования обучающихся и анализа их пробных текстов. Проблему интериоризации жанра обучающимися предлагается решать путем разделения ответственности за создание речевых моделей между различными субъектами моделирования. Фокусирование модели на корреляции между прагматикой языковых единиц и параметрами коммуникативного контекста, а также изучение рецепции жанра рассматриваются как способы решения проблемы вариативности жанра и свободы говорящего.

Ключевые слова: речевой жанр, модель, лингводидактика, кейс-анализ, контрастивный анализ, интервью

Review article

Problems of linguodidactic modelling of speech genres**Yulia A. Lobina**

Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, yulia_lobina@mail.ru

Abstract. The paper focuses on problems of genre modelling for linguodidactic purposes and approaches to solving them. Case study of model speakers, contrastive analysis of national generic systems, student interviews and initial production analysis are suggested for solving the problem of selecting genres for modelling. Sharing responsibility for modelling by different subjects is suggested to solve the problem of interiorisation of the genre. Focusing on correlation between pragmatics of the language means and parameters of communicative context, as well as studying reception of the genre, are seen as ways of solving the problem of generic variability and the speaker's choices.

Keywords: speech genre, modelling, language teaching, case study, contrastive analysis, interview

Овладение жанровыми структурами лежит в основе овладения речью – родной и иноязычной, так как речевой жанр, по мнению многих современных исследователей, является центральной формой речевой системности. Освоение определенного жанра предполагает осознанное или неосознанное построение модели типичной ситуации социального взаимодействия и успешного речевого поведения в ней (ср. определение речевого жанра К. Ф. Седова

В. В. Дементьева [6]).

Несоответствие используемой жанровой модели ситуации общения может стать причиной ошибок в рецептивной или продуктивной речевой деятельности. Пример интерпретативной ошибки переводчика приводит в своей статье И. А. Везнер [1]. Студенты неправильно определили контекстуальное значение идиомы *make history*, так как исходили из интерпретации переводимого текста по жанровой модели научно-популяр-

ной заметки. На самом деле текст относился к жанру скандальной хроники, на что указывала его тематика, выбор лексики (предпочтение лексемы *image* лексеме *photo*), использование графических средств (кавычек). Контекстуальными характеристиками жанра скандальной хроники являются коммуникативная интенция разоблачения, функционирование в желтой прессе, адресованность читателю, интересующемуся «жареными» фактами, а не достижениями науки.

Такие параметры контекста коррелируют с прагматикой языкового оформления жанра – регулярным использованием средств, способных передавать иронию. Поэтому выражение *make history* могло быть употреблено в тексте, построенном по этой жанровой модели, только со сдвигом значения: прототипические когнитивные признаки результат действия, *положительная* или *нейтральная оценка, важность/значимость события, первичность* были утрачены, ослаблены или изменились на противоположные. Соответственно, при переводе должна была быть использована идиома *попасть в историю*, а не *войти в историю* [1, с. 24].

В продуктивной речевой деятельности совпадение речевых моделей говорящего и слушающего не менее важно для достижения коммуникативного успеха. Например, российские спортсмены склонны интерпретировать жанр видеointервью в более формальном ключе, чем это принято в англоязычной лингвокультуре. Интервью, которые они дают на родном языке, ближе к жанрам делового стиля: дистанция между коммуникантами достаточно велика, а тематика узкопрофессиональна. Эту же модель интервьюируемые стремятся реализовать при коммуникации на английском языке, выбиваясь из тональности дружеского общения, ожидаемой англоязычными слушателями.

Параметр коммуникативной дистанции (более близкой в английском варианте жанра интервью) коррелирует с жанровыми параметрами тематики (личные и широкие социальные темы), типичных речевых тактик (положительная реакция на похвалу), прагматики языковых средств (непрямые и эмоционально окрашенные способы выражения мысли) [11].

Одной из стилистических ошибок, возникающих в результате наложения культурно специфичных моделей жанра спортивного интервью, является практически исключительное употребление носителями русского языка формы глагола изъявительного наклонения будущего времени в контекстах сообщения о своих планах и намерениях, в которых носители английского языка предпочитают косвенную форму сослагательного наклонения. Результатом является частичная коммуникативная неудача, так как впечатление прямолинейности и зажатости, возникающее в результате использования нехарактерной для неофициального англоязычного общения прямой коммуникативной стратегии, несколько портит создаваемый образ интервьюируемого [11].

Эти примеры демонстрируют важность речевых моделей подготовки в языковом образовании переводчиков, специалистов других профилей и педагогов, формирующих культуру речи в образовательных учреждениях различных типов и уровней. Первым этапом в обучении речевому жанру является создание его модели, «выступающей в качестве источника информации о новом жанре, позволяющей заранее представить его в полном объеме и прогнозировать его существенные особенности уже на этапе подготовки» [4, с. 205].

На сегодняшний день не существует общепринятого подхода к сущности, принципам и этапам лингводидактического моделирования речевого жанра.

Однако интерес к этой проблеме достаточно высок, и исследователями был высказан ряд интересных идей. Так, Т. И. Попова предлагает применять различные подходы при моделировании аспектов речевого жанра: фреймовый подход при описании референтного аспекта и сценарный подход при описании прагматического аспекта [13]. Интересные возможности для разрешения противоречия между сложностью жанра как речевого явления и ограниченностью возможностей обучающегося заключает в себе модель К. Тарди [20]. Она отражает различные типы речевых жанров (предметное, процессуальное, риторическое и формальное), которые могут усваиваться поэтапно по мере формирования коммуникативной компетенции. Важное преимущество методической межжанровой модели научного текста Н. И. Колесниковой и Ю. В. Ридной состоит в учете места жанра в речевом жанровом пространстве. Их модель отражает универсальные композиционные характеристики научного текста, а также выявляет специфику структуры отдельных научных жанров [4, с. 209–212].

Предлагаемые подходы к лингводидактическому моделированию речевых жанров, к сожалению, пока не обеспечивают удовлетворительного решения некоторых проблем, возникающих в практике обучения речевым жанрам.

Прежде всего, это проблема методов отбора речевых жанров. Общие принципы отбора сформулированы для изучения родного языка в общеобразовательной школе Т. А. Ладыженской и Н. В. Ладыженской [8], Г. И. Николаенко [12], для иностранца, получающего профессиональное образование на русском языке, Т. И. Поповой [13, с. 436], Н. Н. Колесовой [5, с. 185–186]. Исследователи выделяют такие принципы, как учет коммуникативной значимости жанра, учет учебной значимости жанра,

учет индивидуальных характеристик обучающихся, учет развивающей значимости жанра.

С целью отбора жанров, коммуникативно значимых для профессии врача, Н. Н. Колесова проводила опрос врачей-терапевтов г. Иваново [5, с. 185]. Эта методика представляется весьма продуктивной для отбора моделируемых жанров в преподавании РКИ, но менее перспективной в подготовке к иноязычной коммуникации российских студентов. В нашей работе по речевому моделированию мы исходим из гипотезы о том, что коммуникативно значимые жанры могут быть отобраны, исходя из их частотности в дискурсивном пространстве.

При анализе речевых жанров профессиональной языковой личности хореографа мы использовали метод кейсового анализа модельной языковой личности. Нами была проанализирована речевая принадлежность интернет-текстов, созданных хореографами, которые вошли в рейтинги наиболее известных личностей в сфере современного танца. В результате были выявлены жанры, значимые для подготовки студентов хореографических специальностей к профессиональной коммуникации [7, с. 299–300].

Очевидным недостатком этого метода является то, что из поля зрения выпадают жанры, не представленные в виртуальном общении. Однако, во-первых, интервью, мемуары и публицистика хореографов в сети Интернет позволяют также составить представление о жанрах, регулярно используемых ими в непосредственном общении, а во-вторых, задача подготовки к межкультурной коммуникации ограничивала отбор жанрами, адресованными международной аудитории, а интернет является на сегодня наиболее значимым каналом межкультурного общения.

Учебная значимость жанра, на наш взгляд, связана с возможностями обучающихся усвоить основные характеристики жанра вне занятий по языку и культуре речи. Так, Н. Н. Колесова не считает целесообразным изучать на практических занятиях иностранных студентов медицинского вуза по профессиональной речи жанры *опрос пациента, сбор анамнеза, история болезни*, которые они осваивают в процессе изучения специальных дисциплин [5, с. 186]. При отборе жанров для изучения студентами языковых специальностей мы используем метод сопоставления характеристик жанров изучаемой лингвокультуры, значимых в межкультурной коммуникации, с характеристиками аналогичных жанров родной лингвокультуры. Наиболее различающиеся жанры, где вероятность отрицательной интерференции со стороны родной лингвокультуры наиболее велика, изучаются в первую очередь как провоцирующие коммуникативную неудачу.

Вместе с тем близкое сходство жанра в родной и изучаемой лингвокультуре не обязательно предполагает положительную интерференцию у всех обучающихся, помогающую им освоить жанр в большой степени самостоятельно. Речевая компетенция разных носителей одной лингвокультуры в значительной степени варьируется. Поэтому еще одним важным принципом при отборе жанров для моделирования и последующего усвоения является учет индивидуальных характеристик обучающихся. Лингводидакты справедливо отмечают важность соответствия изучаемых жанров возрастным особенностям [12] и уровню языковой подготовки [13] учащихся. Однако в курсе практикума по культуре речевого общения на первом иностранном языке мы обращаем основное внимание на уровень и специфику речевых жанров подготовки студентов.

Н. И. Колесникова и Ю. В. Ридная, говоря о ментально-лингвистической модели массива текстов определенной предметной области (когниотипе в терминологии А. Г. Баранова), отмечают различие между социокультурной моделью, существующей в лингвокультуре, и индивидуальной моделью отдельного говорящего. По данным исследователей, индивидуальный когниотип в среднем составляет не более 20 % от социокультурного когниотипа [4, с. 206]. Соответственно, наличие жанра в родной лингвокультуре обучающихся не гарантирует их знакомства с ним. С другой стороны, занятия по культуре речевого общения проводятся со студентами, имеющими достаточно большой опыт взаимодействия с изучаемой лингвокультурой и, как следствие, владеющими некоторыми речевыми жанрами из числа отсутствующих или значительно отличающихся в родной речи.

Для описания стартовой речевой компетенции студентов в начале курса проводится интервьюирование и в дальнейшем алгоритм моделирования строится в зависимости от характера недостающих у группы речевых умений [9, с. 189]. В предельном случае набор изучаемых речевых жанров может варьироваться в каждой отдельной группе обучающихся. Следование этому принципу увеличивает степень индивидуализации обучения в ущерб степени его технологичности; вместе с тем такой индивидуальный подход может обеспечить значительное повышение успешности подготовки к межкультурной коммуникации.

Необходимо отметить, что практическая цель подготовки к общению с носителями других языков не единственная выделяемая исследователями цель обучения речевым жанрам. Принципы отбора жанров, как и принципы их моделирования, меняются в зависимости

от целей обучения [10]. Если в качестве цели освоения речевых жанров постулируется когнитивное развитие обучающихся [16], то на первое место при отборе выдвигается принцип учета развивающей значимости жанра.

Изучаемые жанры должны служить орудием познания социальной реальности, создавая зону ближайшего развития [2, с. 499]. Усвоение культурно-специфичных жанров, контрастных по отношению к родной лингвокультуре, расширяет возможности когнитивного развития через «обживание» новых жанров [19]. Оптимальная степень новизны жанра определяется в ходе анализа пробных текстов, создаваемых обучающимися на вводном занятии. Слишком малая степень новизны не дает достаточного простора для развития, слишком большая – затрудняет освоение жанра.

Постановка цели когнитивного развития через обучение речевым жанрам приводит к возникновению еще одной проблемы: проблемы интериоризации жанра. Построенная до начала обучения ученым или педагогом и представленная студентам в готовом виде модель не позволяет достигнуть поставленной цели, так как не дает возможности «вживания» в жанр, его «присвоения», включения в структуру языковой личности обучающегося. Эта проблема может быть решена, если обучающиеся участвуют в создании модели жанра в ходе его усвоения, являются субъектами моделирования наряду с педагогом.

Для решения этой проблемы Э. С. Баварши и М. Дж. Рейфф предлагают включать студентов, осваивающих жанр, в процесс его исследования, используя этнографический метод: наблюдение в естественной коммуникативной среде, экскурсии на место реального функционирования жанра [15]. Возможность использования этого метода в практике преподавания РКИ,

в условиях обучения внутри страны изучаемого языка и с учетом возрастания требований к практикоориентированности образования, вероятно, заслуживает изучения. Однако при подготовке к межкультурной коммуникации вне языковой среды реализация этнографического метода в прямом смысле затруднительна.

Кроме того, организация эффективного наблюдения сама по себе нетривиальная методическая задача. Как отмечают Н. И. Колесникова и Ю. В. Ридная, «при прочтении научного текста обучающиеся извлекают из него информацию по специальности, отнюдь не обращая внимания на его логико-смысловую структуру, языковые средства и экстралингвистические особенности» [4, с. 209]. Вообще, анализ коммуникативных явлений, в том числе речевого жанра, требует достаточно высокого уровня сформированности исследовательской компетенции, которого трудно ожидать не только от учащихся общеобразовательных школ, но и от студентов вузов, особенно если они специализируются не в гуманитарных областях.

Разрешение противоречия между трудоемкостью изучения жанра и задачей его интериоризации видится в разделении ответственности за создание лингводидактической модели жанра между исследователем, педагогом и обучающимся. В задачи ученого-жанроведа входит описание контекстуальных и языковых характеристик жанра, а также установление корреляции между значимыми параметрами контекста и прагматическими характеристиками регулярно используемых в этом контексте средств (ср., например, алгоритм, предлагаемый Д. Байбером и С. Конрад [17, с. 40–69]).

Педагог адаптирует научную модель жанра к условиям учебного процесса. Во-первых, отражая идеальную реализацию жанра компетентным носителем

лингвокультуры, она является слишком объемной и детальной для усвоения в небольшом курсе речевой дисциплины. Задача лингводидакта – выделить в этой модели базовые характеристики, позволяющие речевому жанру выполнять свои основные функции [3]. Второй путь редукции базовой научной модели – исключение из нее черт, совпадающих в изучаемой и родной лингвокультурах, в расчете на положительную интерференцию со стороны родного языка.

Студенты в ходе дискуссии и анализа пробных текстов, созданных ими на первом этапе, который бразильские лингводидакты называют *initial early production* [18, с. 33], сопоставляют навыки, необходимые для воспроизводства получившейся целевой модели-образца, с имеющимся у них опытом речевых действий. Таким образом строится индивидуальная для каждой группы лингводидактическая модель, в которой отражается зона ближайшего развития. Совместно с преподавателем разрабатываются критерии оценивания продукта обучения, и затем проводится анализ и оценивание созданных текстов. Такой алгоритм построения модели был реализован в ходе изучения речевого жанра «история» на занятиях практикума по культуре речевого общения на первом иностранном языке [19].

Интервьюирование студентов и наблюдение за ними в ходе занятий выявило еще одну проблему, пока не имеющую удовлетворительного решения: проблему вариативности речи и свободы говорящего.

Задача воспроизведения характерных для жанра изучаемой лингвокультуры речевых стратегий и тактик довольно часто вызывает неосознанный и осознанный протест со стороны обучающихся. Так, студенты факультета физической культуры и спорта уклоня-

лись от использования в ходе итоговой ролевой игры не прямых способов выражения намерений, характерных для англоязычного спортивного интервью. Заметные трудности вызывают в ходе изучения академического английского тактики создания положительного образа автора статьи: компетентного, но скромного. Студенты с трудом вписываются в конвенции жанра, стремясь проявить свою индивидуальность, часто социокультурно обусловленную.

С точки зрения цели беспрепятственного вхождения в определенное дискурсивное сообщество, так же как с точки зрения когнитивного развития через освоение новых способов коммуникативного взаимодействия, эти тенденции следовало бы оценить как негативные. Однако еще одна цель обучения речевым жанрам, признаваемая центральной представителями неориторики [10] – это предоставление обучающемуся возможности активно влиять на эволюцию системы речевых жанров, а через нее – на баланс власти в социуме. Достижение этой цели требует обеспечить обучающего средствами не только для адаптации в определенной коммуникативной среде, но и для успешного речевого воздействия на собеседников.

Действительно, как пишет О. Б. Сиروتинина, хорошая речь – это «речь не стереотипная, повторяющая набившие оскомину штампы, затасканные выражения, а творческая, выражающая интенции ее автора и вызывающая адекватное понимание у адресата» [14, с. 21]. Механическое использование наиболее частотных в данной коммуникативной ситуации языковых средств и заученных клише обеспечивает коммуникативную успешность только на одном из самых низших ее уровней.

Одним из методов, который мог бы смягчить противоречие между коммуникативными интенциями обучающегося и принятыми в рамках жанра страте-

гиями поведения, является фокусировка речевых параметров модели не столько на параметрах контекста и типичных языковых средствах, сколько на корреляции между прагматикой используемых средств и коммуникативным эффектом. Если обучающийся осознает прагматический эффект варьирования языковых средств, он может осуществлять запланированное воздействие на адресата: прибегать к прямым или косвенным стратегиям, создавать определенный образ себя как участника коммуникации, предлагать собеседнику/читателю свое видение ситуации общения.

Вопрос о границах жанровой вариативности, переход которых грозит

остракизмом со стороны дискурсивного сообщества, как представляется, может решаться через изучение рецепции различных вариантов жанра, в том числе экспериментальным путем.

Безусловно, в статье затронуты не все трудности лингводидактического моделирования речевого жанра, а только те проблемы, к решению которых можно на текущий момент наметить некоторые подходы. Методы их решения выработались на достаточно разнородном материале. Их апробация и модификация в ходе моделирования жанров, релевантных для различных контингентов обучающихся, станет задачей дальнейшего исследования.

Список источников

1. *Везнер И. А.* Интерпретационный потенциал высказывания и прототипическое моделирование в аспекте трансвербализации // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков.* 2021. Т. 15. С. 20–26.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика-пресс, 1996. 536 с.
3. *Долинин К. А.* Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // *Жанры речи.* 1999. Вып. 2. С. 8–14.
4. *Колесникова Н. И., Ридная Ю. В.* Формирование жанровой компетенции иностранных учащихся в научной сфере общения // *Язык и культура.* 2018. № 44. С. 198–217.
5. *Колесова Н. Н.* Проблема отбора жанров медицинского дискурса для обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза // *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 2. С. 184–186.
6. *Дементьев В. В., Седов К. Ф.* Социопрагматический аспект теории речевых жанров. Саратов: Изд-во Саратовского педагогического института, 1998. 107 с.
7. *Кондратьева В. С.* Профессиональная языковая личность хореографа в английской и русской лингвокультурах // *В мире науки: вопросы филологии, лингводидактики и переводоведения: материалы V Международного конкурса научно-исследовательских работ студентов, магистрантов и аспирантов: в 2 ч.* Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет, 2021. Ч. 1. Вопросы методики преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации. С. 298–302.
8. *Ладыженская Т. А., Ладыженская Н. В.* Речевые жанры в курсе школьной риторики // *Начальная школа плюс До и После.* 2001. № 12. С. 3–11.
9. *Лобина Ю. А.* Методика лингводидактического описания речевого жанра // *Современные направления в лингвистике и преподавании языков: проблема метода: сборник статей.* Пенза: Изд-во ПГУ, 2019. Т. I. С. 187–191.
10. *Лобина Ю. А.* Модели речевого жанра в лингводидактике // *Современные технологии обучения иностранным языкам: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции.* Ульяновск: УлГТУ, 2021. С. 12–20.
11. *Лобина Ю. А., Егоров Д. Д.* Отбор речевых параметров в обучении спортсменов профессиональному английскому // *Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: сборник материалов VII Международной научной конференции к 70-летию профессора*

Юрия Ивановича Горбунова (Тольятти, 13–14 мая 2021 г.) / отв. ред. Ю. И. Горбунов. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2021. С. 216–222.

12. Николаенко Г. И. Теоретико-методические основы обучения жанрам речи на уроках русского языка в средней школе. Минск: НИО, 2001. 270 с.

13. Попова Т. И. Принципы отбора и лингводидактического описания жанров речи в преподавании РКИ // Язык, культура, этнос: сборник статей. СПб.: ЛГУ, 2017. С. 435–440.

14. Сиротинина О. Б. Основные критерии хорошей речи // Хорошая речь: монография. М.: ЛКИ, 2007. С. 16–28.

15. Bawarshi A. S., Reiff M. J. Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy. West Lafayette: Parlor Press, 2010. 263 p.

16. Bazerman Ch. Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn // Genre in a Changing World. West Lafayette: Parlor Press, 2009. P. 279–294.

17. Biber D., Conrad S. Register, Genre and Style. N. Y.: Cambridge University Press, 2009. 344 p.

18. Guimarães A. M. de Mattos Genre Teaching in Different Social Environments: An Experiment with the Genre Detective Story // L1–Educational Studies in Language and Literature. 2009. Vol. 9 (2). P. 27–47.

19. Lobina Y. A. Modelling Spoken Genres for Foreign Language Learners // Multimodality, Digitalization and Cognitivity in Communication and Pedagogy. Springer, 2021. P. 161–180.

20. Tardy C. M. Building genre knowledge. West Lafayette: Parlor Press, 2009. 323 p.

Информация об авторе

Ю. А. Лобина – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1209-4660>

Information about the Author

Yu. A. Lobina – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of English Language, Ulyanovsk State University of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1209-4660>

Статья поступила в редакцию 01.11.2021; одобрена после рецензирования 12.11.2021; принята к публикации 15.11.2021.

The article was submitted 01.11.2021; approved after reviewing 12.11.2021; accepted for publication 15.11.2021.

Научная статья

УДК 81'42

Теоретические предпосылки изучения диалогического единства вопрос-ответ: лингвистический аспект

Ольга Николаевна Путина

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь, Россия, onputina@mail.ru

Аннотация. В лингвистике «вопрос» и «ответ» изучаются как компоненты диалогического единства, связанные структурно, семантически и прагматически, и направленные на раскрытие единой темы. Вопрос и ответ как прототипические конструкции диалогического единства обладают большим функциональным потенциалом, актуализирующимся в контексте. При описании диалогического единства целесообразно применять функциональный подход. Вопросительность и информативность реализуются в диалогическом единстве как языковые категории, объединяющие формальные, семантические, функциональные и прагматические признаки. Исследование диалогического единства вопрос-ответ в рамках философии, логики и лингвистики затрагивает ряд вопросов, связанных с его структурой, связностью и употреблением в речи.

Ключевые слова: вопрос, ответ, диалогическое единство, связность, функциональный потенциал, категория вопросительности, категория информативности, прагматика

Original article

Theoretical background of investigation the dialogic unit question-answer: linguistic aspect

Olga N. Putina

Perm State University, Perm, Russia, onputina@mail.ru

Abstract. In linguistics, questions and answers are connected structurally, semantically and pragmatically, and studied as components of a dialogic unit, aimed at revealing a single theme. Questions and answers as prototypical constructions of a dialogic unit have a great functional potential, which is actualized in the context. When describing the dialogic unit, it is advisable to apply functional approach. Questioning and informativeness are realized in the dialogic unit as linguistic categories, which combine formal, semantic, functional and pragmatic features. The study of dialogic unit question-answer within the framework of philosophy, logic and linguistics touches upon a number of questions related to its structure, coherence and speech usage.

Keywords: question, answer, dialogic unit, coherence, functional potential, category of questioning, category of informativeness, pragmatics

Рождение новых мыслей происходит тогда, когда возникает вопрос. Целью вопроса является получения новой информации, которая может быть представлена в виде ответа, выражающего новое суждение, восполняющее недостаточную исходную информацию. В лингвистике вопрос и ответ изучаются как компоненты диалогического един-

ства вопрос-ответ, что дает нам основания обратиться к двум категориям – категории вопросительности и категории информативности. А. В. Логинов делает акцент на антропоцентрическом подходе и под категорией вопросительности понимает функционально-семантическую категорию, осмысление которой обусловлено влиянием человеческого

фактора [17, с. 82]. Нам близка иная позиция – И. Б. Сычевой, объясняющей вопросительность как «языковую категорию, принципиально общую для всех языков мира, объединяющую в себе формальные, семантические, функциональные и прагматические признаки» [26, с. 82].

Категория информативности охарактеризована Л. Н. Мурзиным с помощью закона инкорпорирования. Возникновение и исчезновение новой информации объясняется следованием ремы за темой: «развертывается то, что представляется актуальным в данный момент информационно важным, а свертывается то, что перестало быть актуальным, что потеряло свою информационную значимость» [20, с. 33]. В свою очередь А. Б. Козловская описывает категорию информативности как базовую содержательную категорию с многокомпонентной структурой и акцентирует роль контекста: «Исследование категории информативности тесно связано с контекстной семантикой и должно также учитывать существование некоего глобального контекста, сопровождающего языковую коммуникацию [12, с. 45]. Что касается определения категории информативности, то мы понимаем под ней такую языковую категорию, которая обладает свойством хранить и передавать информацию с учетом взаимодействия различных параметров дискурса: адресант, адресат, интенции, ситуация, место, время и т. д. Информативность может быть выражена как эксплицитно, так и имплицитно, способ ее выражения зависит от стиля, жанра и других условий дискурса [24]. В диалогическом единстве вопрос-ответ вопросительность и информативность реализуются как языковые категории, объединяющие формальные, семантические, функциональные и прагматические признаки.

В исследовании диалогической речи важно обратиться к анализу основной

единицы коммуникации – диалогическому единству [14]. Впервые в лингвистике к понятию диалогического единства обратилась Н. Ю. Шведова, которая выделила и определила его как коммуникативную единицу диалога, состоящую из сочетания реплик, взаимообусловленных семантически и структурно [28, с. 31]. Диалогическое единство – это поликоммуникативная единица, включающая самостоятельные высказывания, обладающие относительной смысловой и структурной завершенностью.

А. И. Волокитина в рамках структурно-содержательного подхода предлагает два термина для обозначения единицы диалогического текста: 1) диалогическое единство; 2) диалогическое сверхфразовое единство [6, с. 52]. По ее мнению, диалогическое единство состоит из стимулирующей и реагирующей реплик, с определенным соотношением типов предложений, синтаксических и лексических связей, употреблением временных форм, актуальным членением и т. д. Оно обладает коммуникативной целостностью, коммуникативной интенцией, логико-семантической соотнесенностью [6, с. 50; 18, с. 23–28]. К видам диалогического единства относятся вопрос – ответ, вопрос – контрвопрос, побуждение – вопрос, побуждение – повествование, повествование – побуждение и т. д. Основными признаками более крупной единицы – диалогического сверхфразового единства – являются: 1) смысловая завершенность, разработка одной темы (смена темы служит сигналом начала другого сверхфразового единства); 2) коммуникативная интенция, реализуемая как коммуникативная перспектива текстового фрагмента; 3) автосемантичность одной стимулирующей реплики, являющаяся пограничным сигналом сверхфразового единства [6, с. 55].

По утверждению В. В. Бузарова, диалогическая речь отличается в структурном и функционально-семантическом отношении. Единицу диалогической речи он также называет диалогическим единством. Между репликами диалогического единства устанавливаются отношения «стимул – реакция», т. е. каждая исходная реплика прямо и непосредственно порождает следующую ответную реплику. Примеры:

– I love Castle. And I've loved every episode this season so far. Except this one. I didn't enjoy the documentary style shaky-cam. It made it hard for me to watch. It also seemed like everyone was just a little out of character. It was amusing at first, having them play for the camera, but I thought it was overdone. It was meh for me.

– Fantastic episode! I love it when shows take risks and shake up the format. This documentary-style type revealed aspects of the characters' personalities that the usual filming technique wouldn't have captured otherwise.

– True [31].

– Why would I want to be funny?

– Well, what does it look like to you?

– It looks to me like you've split up. But I just wanted to make sure.

– We've split up.

– So he's gone?

– Yes, Marcus, he's gone [31].

– Ну что, как ты там?

– Жрать хочу.

– Люсь, люди кушают, а не жрут.

– Кушать я хотела 8 часов назад. Теперь я хочу жрать [30].

– А куда деньги делись?

– Ну я ж за ногти 2000 отдала.

– Ты реально платишь деньги, чтобы наклеить новые ногти на уже существующие ногти?

– А ты реально платишь деньги, чтобы купить несуществующее оружие для несуществующего мужика в несуществующем мире из твоего компьютера? [30].

Структура и семантика иницирующей реплики до определенной степени обуславливает форму и содержание ответной реплики. Однако часто конструкции функционируют только в качестве ответных реплик, поэтому они становятся понятными только в связи с предшествующей репликой-стимулом [4, с. 45]. В итоге диалогическое единство можно определить как совокупность реплик, в котором реплики взаимозависимы структурно и семантически.

Как известно, потребность в научном анализе возникает там, где наблюдается расхождение между сущностью и явлением. Неоднозначные интерпретации диалогического единства успешно изучаются в рамках прагматики как раздела лингвистики, исследующего коммуникативные категории, в которых отражены различные компоненты речевого акта [5; 7; 11; 15; 23]. С позиции прагмалингвистики взаимная заинтересованность в успехе коммуникации помогает равномерному распределению ответственности за нее между партнерами. Для диалога типична смена ролей, поэтому часто в структуре диалогического единства возникают реплики, перебивающие реплику собеседника для уточнения фактов, возвращения к теме, прекращения разговора, либо поддерживающие контакт и т. д. Рассмотрим это на примере следующего диалогического единства вопрос-ответ:

– How are you, *anyway*, Chris?

– Oh, *you know*. A bit washed out.

– Been burning the candle at both ends?

– No. Just had a baby.

– Oh. *Right*. That would make you pretty tired, *I guess* [31].

Пример показывает смену ролей и содержит несколько уточняющих и контактоустанавливающих маркеров *anyway, you know, right, I guess*, которые поддерживают и стимулируют коммуникацию.

По мнению Е. В. Падучевой, реплики диалога связываются также прагматически [21, с. 307]. При отсутствии подобного рода связности возникают так называемые «аномальные» диалоги. Ниже приведены примеры подобных диалогов со своеобразным взаимопониманием собеседников:

– Excuse me. Do you know the way to Cardiff, please?

– Yes, of course, I do.

– Could you tell me how to get there?

– Yes, I could.

– I mean, would you kindly show me the road?

– Yes, I would; there is no reason why I wouldn't... [13, с. 140].

– Пап, ну пап, прости меня, я был неправ. Ответь.

– Ладно, в любом конфликте виноваты оба.

– Спасибо!

– Я имел ввиду оба полушария твоего мозга [31].

– Слушай, у меня к тебе как к студенту, живущему уже четвертый год в общежитии, есть вопрос.

– Закипит – кидай, сплывут – вынимай.

– Спасибо [31].

В целом можно утверждать, что в большинстве случаев реплики диалогических единств связаны синтаксически, семантически и прагматически [1, с. 99], и диалог организуется по принципам: 1) когезии (формального сцепления смежных высказываний); 2) связности (логико-семантической связи между высказываниями). Но связность в диалоге проявляется не только на пропозициональном уровне, но и на прагматическом, а иногда лишь на прагматическом [9, с. 14]: «Холодно!».

Вне контекста эта реплика может означать что угодно: «обними меня», «надо поменять окна», «закрой окно», «принеси горячего чая» и т. п. Смысл высказывания зависит здесь от условий

употребления, а точнее от прагматического контекста [22].

В качестве следующего примера приведем разговор в общественном транспорте:

– Который час? (он)

– Я счастливая. (она)

Чтобы верно интерпретировать диалог, необходимо знать общеизвестную крылатую фразу «Счастливые часы не наблюдают», иначе высказывание «Я счастливая» воспринимается как аномальное, не отвечающее требованиям «кооперативного» общения Г. П. Грайса, соблюдение которых требуется от участников коммуникации [22].

– Будет дождь.

Это высказывание также можно интерпретировать по-разному, например, говорящий: 1) ждет с нетерпением дождя; 2) размышляет, взять ли зонт; 3) пытается поддержать светский разговор о погоде; 4) пытается переключить тему разговора [22].

«Диалогическое единство, независимо от того, состоит ли оно из двух, трех или более реплик, представляет собой комплекс высказываний, взаимосвязанных не только в структурно-композиционном, но и в смысловом и функциональном отношении» [27, с. 73]. При исследовании диалогического единства мы применяем функциональный подход, предполагающий обращение к функциональному потенциалу языковой единицы, которая наделена определенной функцией и интенцией. Здесь в фокусе внимания оказываются как семантические, так и эмоциональные, экспрессивные, стилистические и структурные функции [3; 8; 29].

В рамках диалогического единства вопрос-ответ языковой отбор несвободен, определен составом каждой предыдущей реплики структурно и содержательно. Более того, не только сама

реплика, но и момент ее восприятия подготавливают состав следующей, ответной реплики. Вопрос и ответ как компоненты диалогического единства не просто сосуществуют, они взаимозависимы. Пример:

– Mostly everyone having automatics now, you just wash as you go – you don't have a washing day. Like I've got just automatically I wanted to do washing this morning.

– Really? I don't. I just put it, when it gets too bad, you know [32].

– They're not very well-made, though, are they? These California homes? They're just sort of bits of woods with plasterboard stuck on.

– We actually just moved into this Victorian terrace.

– Oh, yeah? It's brick-built, so it's really solid. And sturdy, isn't it?

– Mm-hmm [33].

– Ну что, купила своему подарок на 23 февраля?

– Ага. Классический набор: пена и гель после бритья.

– Ты, Маша, видимо, не слышала про закон бумеранга...

– Не слышала. О чем там?

– Скоро узнаешь, Машуль, скоро узнаешь... [30].

– Я бывший учитель. Поэтому сейчас на дистанте хорошо понимаю учителей и жалею. Им тоже непросто приходится, особенно поколению 45+. Разве их кто-то учил этому в универе? Никто. Вот и приходится приспосабливаться.

– Вот неожиданность! После универа тоже надо учиться! Кто бы мог подумать!!!

Я после вышки всю жизнь учусь, вроде пока не померла. И да, я недалеко от 45+ [19].

Для адекватной интерпретации диалога необходимо учитывать контекст [10, с. 264], который определяется как фрагмент текста, достаточный для определения значения языковой единицы; контекст также является необходимым условием коммуникации, объектом лингвистики и одновременно инструментом исследования [16].

Изучение вопроса и ответа является важным для разных научных направлений. Вопрос необходимо рассматривать в динамике развития знания, с одной стороны, в зависимости логических структур вопроса от их предпосылок, а с другой стороны, в зависимости структур ответов от вопросов. Целью вопроса является получения новой информации, ответ на вопрос выражает новое суждение, восполняющее недостающую исходную информацию [2; 25]. Вопрос и ответ являются прототипическими конструктами диалогического единства; их функциональный потенциал актуализируется в контексте. Диалогическое единство вопрос-ответ изучается в философии, логике, лингвистике, при этом затрагивается целый ряд вопросов, связанных с его дефинициями, структурой, употреблением, а также типами связи его компонентов. В диалоге вопросительность и информативность реализуются как языковые категории, объединяющие формальные, семантические, функциональные и прагматические признаки.

Список источников

1. Баранов А. Н., Крейдлин Г. Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. 1992. № 2. С. 84–99.
2. Боброва Л. А. Природа логики: по материалам журнала «Логические исследования» // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 3: Философия. Реферативный журнал. 2020. № 2. С. 60–66.
3. Бондарко А. В. Теоретические проблемы русской грамматики. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2004. 208 с.

4. Бузаров В. В. Круговорот диалогической речи, или взаимодействие грамматики говорящего и грамматики слушающего. Ставрополь: Ставропольский государственный университет, 2001. 167 с.
5. Васильев Л. Г. Приближение к диалогу: системно-прагмалингвистическая интерпретация // Языковой дискурс в социальной практике: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (29–30 марта 2019 г.). Тверь: Тверской государственный университет, 2019. С. 13–15.
6. Волокитина А. И. Коммуникативная структура диалогического СФЕ // Коммуникативно-прагматические функции языковых единиц: сборник. Куйбышев: Куйбышевский университет, 1990. С. 49–57.
7. Гордон Д., Лакофф Дж. Постулаты речевого общения // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1985. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. С. 276–302.
8. Демьянков В. З. Коммуникативное знание в когнитивной и коммуникативной компетенциях // Когнитивные исследования языка. Вып. 34. Cognition и communicatio в современном глобальном мире: материалы VIII Международного конгресса по когнитивной лингвистике (10–12 октября 2018 г.). М.; Тамбов: Институт языкознания РАН: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2018. С. 52–55.
9. Дородных А. И. О моделировании процессов общения // Анализ знаковых систем. История логики и методологии науки: тезисы докладов IX Всесоюзного совещания. Киев: Наукова думка, 1986. С. 14–15.
10. Ирисханова О. К. Игры фокуса в языке. Семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. М.: Языки славянской культуры, 2014. 320 с.
11. Кваскова Л. В. Основы функциональной грамматики: коммуникативно-прагматический аспект: монография. М.: Московский педагогический государственный университет, 2016. 160 с.
12. Козловская А. Б. Информативность как основная категория газетных сообщений // Вісник Сумського державного університету. 2006. № 11 (95). Т. 1. С. 40–47.
13. Колишанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. М.: Наука, 1984. 175 с.
14. Кузнецов И. А. Национально обусловленные модели фатической диалогической вопросно-ответной коммуникации в современной русской речи: дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2020. 244 с.
15. Ларина Т. В. Соотношение формальности, неформальности, вежливости, невежливости и грубости: дискурсивно-прагматический аспект // Cuadernos de rusística española. 2020. № 16. С. 23–26.
16. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-lingvist-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 10.10.2021).
17. Логинов А. В. Лексические средства выражения семантики интеррогативности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 6 (17). С. 82–85.
18. Макарова Н. П. Прагматические характеристики унисонных диалогических единств // Диалог о диалоге: сборник научных трудов. Саранск: Мордовский университет, 1991. С. 23–28.
19. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorgo.ru/> (дата обращения: 10.10.2021).
20. Мурзин Л. Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие. Свердловск: Уральский государственный университет, 1991. 172 с.
21. Падучева Е. В. Прагматические аспекты связности диалога // Известия АН ССР. Серия литературы и языка. 1982. Т. 41, № 4. С. 305–313.
22. Прагматические аспекты коммуникации [Электронный ресурс]. URL: <https://npov.hse.ru/ba/philology/russianlang3> (дата обращения: 10.10.2021).
23. Романов А. А. Лингвопрагматическая модель речевого управления диалогом: системный анализ. М.: URSS, 2020. 264 с.

24. *Стативка В. И.* Текстово-дискурсивная категория информативности: лингвотодическая проекция // Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды. Харьков: Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды, 2019. С. 51–63.

25. *Строгович М. С.* Логика. М.: URSS, 2021. 368 с.

26. *Сычева И. Б.* Общие аспекты категории вопросительности в русском, английском и немецком языках // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: материалы III Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 29 янв. 2015 г.) / под ред. О. Н. Широков и др. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. С. 282–283.

27. *Фатхулова Д. Р.* Анализ связности компонентов в диалогических единствах // Иностранные языки в школе и вузе: сборник трудов конференции Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, 2017. С. 68–74.

28. *Шведова Н. Ю.* Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М.: Азбуковник, 2003. 310 с.

29. *Шустова С. В.* К вопросу о функциональном потенциале языковой единицы (на примере семантической и синтаксической валентности) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 3 (19). С. 161–164.

30. AdMe. Творчество. Свобода. Жизнь [Электронный ресурс]. URL: <https://www.adme.ru/> (дата обращения: 10.10.2021).

31. British National Corpus [Электронный ресурс]. URL: <https://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 10.10.2021).

32. Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс]. URL: <https://corpus.byu.edu/coca/> (дата обращения: 10.10.2021).

33. Leipzig Corpora Collection. Deutscher Wortschatz [Электронный ресурс]. URL: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/en> (дата обращения: 10.10.2021).

Информация об авторе

О. Н. Путина – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет

Information about the Author

O. N. Putina – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer of the Department of English Language for Professional Communication, Perm State University

Статья поступила в редакцию 28.10.2021; одобрена после рецензирования 08.11.2021; принята к публикации 15.11.2021.

The article was submitted 28.10.2021; approved after reviewing 08.11.2021; accepted for publication 15.11.2021.

Научная статья

УДК 811.112.2

Функциональный потенциал эмотивных каузативов в рефлексивной ситуации

*Надежда Павловна Сюткина*Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь, Россия, nad975@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются рефлексивные глаголы русского и немецкого языков и возможные подходы к их классификации. В фокусе внимания находится функциональный потенциал эмотивных рефлексивных глаголов в каузативной ситуации. С точки зрения когнитивной лингвистики эмоции рассматриваются как концепты, фрейм или сценарий. Когнитивный сценарий актуализации эмотивных каузативов представляет собой ситуацию со стандартным набором участников с закрепленными социальными ролями. Прототипичными участниками каузативного сценария являются каузатор и объект каузации. В случае рефлексивной ситуации речь идет о фактическом совпадении этих участников. Стремление к языковой экономии делает подобные ситуации достаточно частыми. Это дает нам право рассматривать рефлексивный эмотивный каузатив как один из возможных случаев реализации прототипической ситуации каузации эмотивной модификации.

Ключевые слова: немецкий язык, каузативный глагол, эмотивный каузатив, рефлексивный каузатив, категория каузативности, когнитивный сценарий, субъект каузации, объект каузации

Original article

Functional potential of emotive causatives in the reflective situation

Nadezhda P. Syutkina

Perm State National University, Russia, Perm, nad975@yandex.ru

Abstract. The article discusses the reflexive verbs of the Russian and German languages and possible approaches to their classification. The focus is on the functional potential of emotive reflexive verbs in a causative situation. From the point of view of cognitive linguistics, emotions are considered as concepts, frame or script. The cognitive scenario of the actualization of emotive causatives is a situation with a standard set of participants with fixed social roles. The prototypical participants in the causative scenario are the causator and the object of causation. In the case of a reflexive situation, we are talking about the actual coincidence of these participants. The desire for linguistic economy makes such situations quite common. This gives us the right to consider the reflective emotive causative as one of the typical cases of the implementation of the prototypical situation of the causation of emotive modification.

Keywords: German language, causative verb, emotive causative, reflexive causative, category of causation, cognitive script, subject of causation, object of causation

Введение. В фокусе нашего внимания находится каузативная ситуация и когнитивный сценарий реализации указанной ситуации. В аспекте когнитивной лингвистики эмоции представлены как концепты, фреймы или сценарии. Под сценариями понимается «концептуальная структура для процедурного представления знаний о стереотипной ситуации или стереотипном поведении» [1, с. 18]. Когнитивный сценарий – это «абстрактная ментальная структура,

представляющая собой интерпретацию говорящим ситуации внеязыковой действительности как повторяющегося динамического процесса, состоящего из совокупности эпизодов и обладающего набором участников с закрепленными социальными ролями» [12, с. 23]. То есть когнитивный сценарий отражает в сознании носителей языка типичную ситуацию реализации схожих обстоятельств – в нашем случае ситуацию, когда одно лицо вызывает у другого те или иные эмоции. «Каждая типовая ситуация формируется определенным минимальным набором компонентов – действующих лиц, их действий, предметов, состояний, отношений, свойств. Каждый компонент ситуации – исполнитель определенной роли, и эта роль постоянна относительно данной типовой ситуации» [5, с. 9]. Каузативная ситуация включает в себя каузатора, объект каузации, содержание каузации. Действие в каузативной ситуации складывается из побуждения инициатора и производимого партнером результирующего действия, связанных друг с другом.

Для глаголов интерперсональной семантики характерно, что субъектом каузации выступает лицо. Эмотивные каузативы демонстрируют ярко выраженный антропоморфный характер, типичные участники каузативной ситуации каузатор и объект каузации реализуются личными местоимениями и существительными, обозначающими лицо. Для глаголов интерперсональной семантики типичным контекстом функционирования является каузативная ситуация, в которой одно лицо выступает в качестве каузатора, а другое в качестве объекта воздействия (объект каузации). Ситуация, вслед за М. В. Всеволодовой и Т. А. Яценко, понимается нами как некоторое положение дел, событие, отраженное в содержании высказывания и не связанное непосредственно

с социально-речевым поведением коммуникантов [5, с. 9]. Инвариантными участниками каузативной ситуации являются каузатор и объект каузации, актуализируемые различным образом. Прототипически обязательные участники ситуации каузации эмоциональной модификации выражены существительным, обозначающим лицо, личными и неопределенно-личными местоимениями. Обстоятельства рассматриваемой нами ситуации соответствует также рефлексивный способ передачи интерперсональных отношений, который имеет ряд особенностей.

Основная часть. Прежде всего рассмотрим, что представляют собой рефлексивные глаголы. Этот класс неоднороден по своей природе, представляет собой сложное языковое явление и разные его аспекты требуют анализа [2–4; 7; 11]. В немецкой традиции морфологически выделяются истинно рефлексивные (*echte reflexive Verben*), частично рефлексивные (*teilreflexive Verben*) и неистинно рефлексивные глаголы (*unechte reflexive Verben*) [15, с. 108]. Большинство эмотивных каузативов по этой классификации являются частично рефлексивными глаголами, поскольку в одном значении они могут актуализировать истинно рефлексивное значение, а в другом значении они актуализируют нерефлексивное значение: *j-n ärgern – sich ärgern, j-n freuen – sich freuen, j-n aufregen – sich aufregen, j-n empören – sich empören, j-n entrüsten – sich entrüsten* и т. д.

● *Die Beschwerde würde die Libyer nicht freuen.* – *Vor allem am Sandmännchen können sich dann alle einheitlich freuen* [16].

В отечественной лингвистике рефлексивные глаголы «образуют сложную сеть» [13, с. 308], поскольку имеют очень широкий функциональный потенциал. Наиболее разработанными классификациями рефлексивных глаголов в русском языке являются клас-

сификации на основе семантического и деривационного подходов [13], но они не являются исчерпывающими, оставляя ряд глаголов неклассифицируемым [6, с. 57]. В целом, с точки зрения деривационного подхода, выделяют несоотнесенные, частично-соотнесенные и соотнесенные рефлексивные глаголы. Под соотнесенными понимаются рефлексивные глаголы, у которых есть совпадающий с ними по форме глагол без рефлексивного показателя, изменение значения и синтаксических свойств происходит согласно одной из регулярных моделей [там же, с. 57–58].

При рассмотрении рефлексивной каузативной ситуации справедливо учитывать мнение Е. В. Падучевой: «структурное ядро класса глаголов эмоции составляют каузативы, которые обозначают не психическое состояние, а психическое воздействие. Глаголы психического состояния в русском языке преимущественно морфологически производные – возвратные. Особенностью глаголов эмоции является их преобладающая неагентивность» [9, с. 276]. Рефлексивная каузативная ситуация предполагает совпадение значений одушевленного каузатора с объектом каузации. К. А. Переверзев считает, что «каузативы и рефлексивы дают высказывания, квалифицируемые говорящим в терминах их адекватности обозначаемым ситуациям. За ними стоит один онтологический ряд. Мы убеждены, что это одна наблюдаемая (реальная) ситуация, но только каждый раз по-разному интерпретированная. Такой подход заставляет по-другому трактовать семантическую оппозицию каузатива и рефлексива. За внешними грамматикализованными их различиями видны категориальные семантические сходства: их значениям в равной степени оказывается имманентным каузативный элемент» [10, с. 113].

«Наиболее существенными для рефлексивно-каузативной ситуации представляются критерии одушевленности/неодушевленности, активности/неактивности, что связано с самим содержанием рефлексивного преобразования, предполагающим активную, т. е. сознательно целенаправленную деятельность и, соответственно, активного деятеля» [8, с. 74]. Учитывая все вышеизложенное, мы рассматриваем рефлексивную каузативную ситуацию как один из вариантов реализации рассматриваемого нами когнитивного сценария. В таком случае мы наблюдаем совпадение каузатора и объекта каузации, актуализируемое с помощью возвратного глагола, что наблюдается в следующих примерах:

- *Jennifer Aniston kann sich über einen Stern auf dem Hollywood Walk of Fame freuen* [16];

- *Am meisten ärgerte sie sich über gesunde, kräftige Männer, die von ihr krankgeschrieben werden wollten, um sich vor der Arbeit zu drücken* [16];

- *Как укротить неприятные мысли и научиться радоваться каждому дню* [14];

- *И если вам и вашей маме хорошо, то и надо этому радоваться. И если где-то война, то тем более нужно жить и радоваться, что ты не там* [14].

Предложное дополнение в данном случае актуализирует мотив эмоциональной модификации, ту причину, которая заставляет лицо изменить свое собственное эмоциональное состояние.

Распространены случаи реципрокного использования рефлексивных эмоциональных каузативов:

- *Das Auktionsportal Ebay zieht immer wieder den Zorn der User auf sich. Das Unternehmen setzt mehr und mehr auf gewerbliche Verkäufer, doch die privaten Anbieter und die Käufer ärgern sich weiter* [16];

● *Я вчера была в таком настроении, что, боюсь, мы могли разругаться в пух и прах* [14].

В таком случае мы также наблюдаем прототипическую интерперсональную ситуацию. В немецком языке это подчеркивается возвратной частицей *sich*.

Заключение. В рефлексивной каузативной ситуации на первый план выходит результативность действия – возвратный глагол выражает в первую очередь достигнутую эмоцию, подчеркивает результат действия, остальные участники ситуации зачастую становятся неважными и остаются за кадром.

Тот факт, что эмотивные каузативы

являются частично рефлексивными глаголами по классификации Duden, говорит о том, что язык прибегает к известным структурам в целях экономии языковых средств и, в случае совпадения двух участников когнитивного сценария, экономным представляется использование возвратного глагола, например, «порадоваться», а не развернутой структуры «он порадовал сам себя».

Это дает нам право рассматривать рефлексивный эмотивный каузатив как один из типичных случаев реализации прототипической ситуации каузатива эмотивной модификации.

Список источников

1. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. М.: Эдиторал УРСС, 2001. 360 с.
2. Басыров Ш. П. Словообразование глаголов с рефлексивным комплексом в типологическом освещении. Донецк: Ноулидж, 2014. 562 с.
3. Басыров Ш. П. Деагентивные рефлексивные глаголы и конструкции в немецком языке // *Studia Germanica, Romanica et Comparatistica*. 2017. Т. 13, № 1-2 (35-36). С. 5–11.
4. Басыров Ш. П., Марченко Е. А. Субстандартные глаголы с рефлексивным комплексом в русском языке // *Язык в различных сферах коммуникации: материалы III Международной научной конференции (Чита, 20–21 сентября 2019 г.)*. Чита: Забайкальский государственный университет, 2019. С. 13–17.
5. Всеволодова М. В., Яценко Т. А. Причинно-следственные отношения в современном русском языке. М.: ЛКИ, 2008. 208 с.
6. Калашишникова К. В., Сай С. С. Системные отношения между классами русских рефлексивных глаголов в связи с их частотными характеристиками (по данным корпусного исследования) // *Проблемы типологии и общей лингвистики: материалы международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения проф. А. А. Холодовича*. СПб.: Нестор-История, 2006. С. 56–64.
7. Марченко Е. А. Структура и семантика арготических глаголов с рефлексивным комплексом в русском языке // *Studia Germanica, Romanica et Comparatistica*. 2017. Т. 13, № 1-2 (35-36). С. 174–182.
8. Ошева С. В. Структура и семантика предложения с интерперсональными глаголами в качестве предиката: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1993. 209 с.
9. Падучева Е. В. Динамические модели в семантике лексики М.: Языки славянских культур, 2004. 607 с.
10. Переверзев К. А. Семантика каузатива на фоне лексической и пропозициональной типологий // *Вопросы языкознания*. 1996. № 5. С. 107–118.
11. Писарева В. В. Типы необратимых рефлексивных глаголов в немецком и русском языках // *Studia Germanica, Romanica et Comparatistica*. 2018. Т. 14, № 2-3 (40-41). С. 154–163.
12. Плотникова А. М. Когнитивные аспекты изучения семантики (на материале русских глаголов). Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2005. 140 с.

13. Сай С. С. Два подхода к семантике русских рефлексивных глаголов // Проблемы грамматики и типологии: сборник статей памяти В. П. Неद्याлкова (1928–2009 гг.). СПб.: Знак, 2010. С. 303–318.

14. Google Books Ngram Viewer [Электронный ресурс]. URL: <https://books.google.com/ngrams/graph?content> (дата обращения: 25.09.2021).

15. Duden. Die Grammatik. Umfassende Darstellung des Aufbaus der deutschen Sprache vom Laut über das Wort zum Satz. Mit zahlreichen Beispielen, übersichtlichen Tabellen und ausführlichen Register. 5., völlig neu bearbeitete Auflage. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich, 1995. 865 p.

16. Leipzig Corpora Collection [Электронный ресурс]. URL: <https://www.corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=rus> (дата обращения: 10.10.2021).

Информация об авторе

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

Information about the Author

N. P. Syutkina – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Perm State National University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3099-8102>

Статья поступила в редакцию 27.10.2021; одобрена после рецензирования 08.11.2021; принята к публикации 15.11.2021.

The article was submitted 27.10.2021; approved after reviewing 08.11.2021; accepted for publication 15.11.2021.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

Образ Сибири в творчестве Анри Труайя

Раиса Ивановна Телешова

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,
raissa.telechova@gmail.com

Аннотация. В статье делается попытка рассмотреть составляющие элементы образа Сибири в пенталогии Анри Труайя «Свет праведных», полученной в дар от писателя автором предлагаемой статьи. Литературные герои, как и сам писатель, в равной мере владеют двумя языками и разделяют культурные ценности Франции и России. Анализ описательных фрагментов русской направленности (описания сибирских городов и пейзажей) позволяют франкоязычному читателю-исследователю, выступающему в качестве реципиента, делимитировать рекуррентно значимые детали, характеризующие стиль анализируемого произведения.

Ключевые слова: французская литература, Анри Труайя, интертекстуальность, диалог культур, культурные ценности, образ Сибири, описания

Original article

The image of Siberia in the works of Henri Troyat

Raisa I. Teleshova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,
raissa.telechova@gmail.com

Abstract. The article attempts to consider the constituent elements of the image of Siberia in Henri Troyat's pentalogy «The Light of the Righteous», received as a gift from the writer by the author of the proposed article. Literary heroes, like the writer himself, equally speak two languages and share the cultural values of France and Russia. The analysis of descriptive fragments of the Russian orientation (descriptions of Siberian cities and landscapes) allows the French-speaking reader-researcher, acting as a recipient, to delimit recursively significant details characterizing the style of the analyzed work.

Keywords: French literature, Henri Troyat, intertextuality, dialogue of cultures, cultural values, image of Siberia, descriptions

Произведение А. Труайя «Свет праведных», как и большая часть его книг, представляют диалог писателя не только с читателем, но и с культурами Франции и России, двух значимых стран для писателя и его героев. Отметим, что наше раннее исследование творчества А. Труайя было сконцентрировано на анализе интертекстуальных использований цитат и реминисценций русской литературы во французском тексте [9]. Особенности включения русского языка в канву повествования [7] и тематические группы русизмов в качестве интерпретации

образа России служили также предметом отдельных работ [3; 4]. Имеет место анализ таких значимых элементов в составе текстовых фрагментов, как особенности русского характера, русской души [6].

Цель статьи – рассмотреть, как межкультурный диалог становится источником писательского вдохновения и репрезентируется в неисследованном ранее произведении «Свет праведных» («La lumière des justes»), написанном на французском языке. Названное произведение является пенталогией

о декабристах, состоящей из пяти романов, объединенных общими персонажами (*Les Compagnons du Coquelicot, La Barynia, La Gloire des vaincus, Les Dames de Sibérie, Sophie ou la Fin des combats*). Определенная новизна нашего исследования объясняется, в частности, отсутствием контекстуального анализа описательных фрагментов Сибири в современной франкоязычной литературе. Изучение лингвостилистических особенностей текстовых фрагментов определенной тематики способствует выявлению своеобразия писательского стиля.

Многогранность литературного текста допускает различные методы его интерпретации. В качестве методологической основы используем элементы принципа рецептивной эстетики [6] и теории диалогизма М. М. Бахтина [2]. Креативный авторский потенциал «декодируется читательской рецепцией» [1]. Исследователь, выступая главным реципиентом литературного произведения, вступает в диалог с писателем и выделяет значимые элементы образа Сибири. Применяем также структурно-семантический анализ для делимитации описательных фрагментов, реализуемых синтаксическими конструкциями различной сложности [5].

В первой части статьи анализируется бесценный аутентичный документ – послание писателя, адресованное франкоязычным студентам Новосибирского государственного педагогического университета. Во второй части выявляются составляющие компоненты образа Сибири в обозначенном выше произведении.

Всемирно известный писатель заочно знаком с Новосибирским государственным педагогическим университетом и адресует студентам, изучающим французский язык, свое сердечное послание, которое мы успешно используем в своей профессиональной педагогической деятельности.

Mes chers amis. Ayant quitté la Russie à l'âge de huit ans en 1920 et vivant en France depuis plus de quatre-vingts ans je voudrais vous parler de mon expérience de Russe francisé et si vous préférez d'écrivain français nourri de lointains souvenirs russes. Croyez-moi, il y a un phénomène étrange entre ces deux pays si différents par leurs origines, leurs traditions, leur langue, leurs croyances, leur climat et qui cependant ont toujours été attirés l'un par l'autre. Une mutuelle fascination les oblige à confronter leurs cultures pour s'en inspirer, mais sans jamais renoncer à la leur. Pouchkine, Tourguéniev, Tchekhov ont toujours été marqués par la France et lorsque les lecteurs français quelques années plus tard grâce notamment à Tourguéniev à Mérimée ont découvert les Russes tels que Dostoïevski, ce fut un émerveillement unanime. Depuis, ces deux cultures n'ont cessé de se nourrir l'une par l'autre tout en poursuivant leurs réalisations personnelles. Vous avez la grande chance de pouvoir apprécier cette double richesse, profitez-en et faites-en profiter les autres. La Sibérie n'a jamais été aussi si proche de Paris. Je vous félicite d'avoir choisi de ne pas choisir [9, с. 223].

Академик Анри Труайя любезно согласился принять автора статьи в своем рабочем кабинете 16 июня 2000 г. (Париж) и позволил записать на пленку это послание. Оно помогает понять особенность двуязычного писателя, владеющего русской культурой с самого рождения, но по воле судьбы живущего во Франции, считающего себя французским писателем, наделенным русским духом (*écrivain français nourri de souvenirs russes lointains*). Сам писатель не скрывает своего взаимного восхищения французской и русской литературой и с большим удовольствием называет имена своих любимых писателей: Пушкина, Достоевского, Тургенева, Чехова, Мериме. При этом Анри Труайя называет имена русских писателей на русский

манер, используя правила ударения русского языка. Все названные им писатели, как и сам Анри Труайя, находились под большим влиянием русской и французской культур. В послании писатель акцентирует наше внимание на то, что франкоязычные русские студенты имеют шанс оценить это двойное богатство (*cette double richesse*). А тот факт, что большинство студентов будут иметь в будущем своих учеников, наводит Анри Труайя на мысль, что они могут поделиться этим богатством с другими: *Profitez-en et faites-profiter les autres*. А фраза *La Sibérie n'a jamais été aussi si proche de Paris* («Сибирь и Париж никогда не были такими близкими») вызывает у студентов естественное желание прочитать произведения Анри Труайя. Сам писатель во время одной из наших встреч отмечает, что Сибирь и Новосибирск приобрели для него какое-то таинственно-загадочное значение. Да, писатель знает, что в этом городе живет много поклонников его таланта. Писатель сердечно тронут тем обстоятельством, что его произведения широко представлены в процессе обучения французскому языку и французской культуре. Каково было наше удивление и изумление, когда мы обнаружили упоминание о нашей совместной работе в одной из монографий, повествующей о творчестве исследуемого нами писателя: *A ma grande surprise, l'intérêt des lecteurs russes à l'égard de mes ouvrages publiés en français, mais souvent consacrés à la Russie, a pris de telles proportions que Mme Raïssa Telechova, maître de conférence à Novossibirsk, en Sibérie, vient de consacrer une énorme thèse (près de 500 pages) à l'ensemble de mes ouvrages sous le titre "Frontières et rêveries des origines dans l'œuvre d'Henri Troyat" ...Il est très important pour moi de savoir qu'au fond de la Sibérie, les élèves me considèrent comme un partisan du rapprochement de la culture russe et de*

la culture française [8, с. 170]. Французский исследователь М. Л. Газарян-Готье находит в личной переписке с писателем подтверждение, что в далекой Сибири считают А. Труайя сторонником сближения русской и французской культур [8].

Конечно, писатель ни разу не был в Сибири. Тем не менее мы выявляем частые описания сибирских городов и сибирских пейзажей в пенталогии «Свет праведных» («*La lumière des justes*»).

Сибирские города описываются или упоминаются в повествовательной канве, когда персонажи вынуждены проезжать их на своем пути, как, например, семья Озаревых. Француженка Софи Озарева отправляется из Санкт-Петербурга в Сибирь, чтобы воссоединиться со своим мужем, находящимся в ссылке. Путешествие Софи Озаревой длится три с половиной месяца. На своем пути она пересекает множество сибирских поселений разной величины. По этому поводу писатель упоминает крупные города того времени (Томск, Мариинск, Канск, Иркутск, Чита, Верхне-Удинск) и названия таких небольших станций, как Беримульское, Уйар, Ключинск, Боровская и др. На длительном и изнурительном пути Софи Озаревой встречаются, конечно, и другие места. Автор активно вплетает в повествовательную канву описание элементов русского быта и культуры того периода. Франкоязычный читатель получает возможность узнать о такой форме документа до появления железнодорожного транспорта, как подорожная, удостоверяющая право пассажира пользоваться для передвижения определенным количеством почтовых лошадей: *La podorojnaïa, en ancienne Russie avant l'établissement des communications ferroviaires était un document officiel, certifiant le droit du voyageur de se servir, pour circuler, d'un nombre déterminé de*

chevaux de poste [10, с. 234]. У Софи Озаревой была подорожная третьей категории, снабженная одной печатью. Подобный дорожный документ выдавался простым частным лицам: *Sophie Ozareff possède la podorojnaia de troisième catégorie, frappée d'un seul cachet, délivrée aux simples particuliers* [10, с. 236]. Софи Озарева проехала большую часть пути в красивой черно-желтой коляске, которую ей подарил ее муж Михаил Борисович Озарев. Ей пришлось, к сожалению, оставить эту коляску в Томской губернии. И для дальнейшего передвижения она использовала подорожную: *La belle calèche noire et jaune, don de Michel Borissovitch Ozareff, a servi longtemps à Sophie Ozareff. Elle a dû l'abandonner, avec regret, dans la région de Tomsk. A partir de cet endroit elle commence à se servir de sa podorojnaia pour rouler* [10, с. 238].

Далекая и таинственная Сибирь поражает Софи Озареву как рассредоточением городов, так и красотой диких пейзажей. В определенном смысле русский провинциальный город той эпохи мало отличается от деревни. Эта особенность передается, в частности, в следующем описании: *Sophie avait déjà vu mille fois ce même village: maisonnettes de rondins, noircies, déhanchées, palissades mangées par les orties, puits à bascule, petite église badigeonnée de blanc, coiffée d'un toit vert chou et surmontée d'une coupole métallique... Des cochons à tête de sangliers, maigres, jaunes, le poil hirsute, se vautraient dans un fossé. Une oie s'envolait, effarouchée. Un pope se retournait, barbu comme un prophète, étonné comme un enfant. Et, déjà, il n'y avait plus de village* [12, с. 239]. В описательном фрагменте упоминаются следующие детали русского быта той поры: наклонившиеся и покосившиеся бревенчатые домики с палисадниками, утопающими в зарослях крапивы, колодцы с коромыслами, маленькая белая

церковь с зеленой крышей и металлическим куполом, домашние животные.

Все провинциальные города в писательском воображении имеют почти одинаковый вид. Сравним описание двух сибирских городов, Читы и Иркутска. Чита, место ссылки мужа, для Софи Озаревой является землей обетованной. Когда она подъезжает к этому городу, ее взор останавливается прежде всего на однотипных деревянных домах, небольшой березовой рощице и церкви с медными куполами в форме луковицы. Автор передает это описание следующим образом: *Ce qui s'étale devant Sophie c'était une hauteur sablonneuse, avec quelques bicoques de bois cernant une maison rouge, surmontée d'un drapeau. Plus loin, se dressaient les bulbes en cuivre terni d'une église* [12, с. 344]. Мы обнаруживаем, что описание Иркутска напоминает предшествующее описание: *La ville était petite, poussiéreuse, avec des rues étroites, en terre battue, des trottoirs de planches, des maisons de bois et un square planté de bouleaux et de mélèzes, où se réunissaient, chaque soir, les familles des fonctionnaires et des marchands* [12, с. 295]. В приведенном выше описании выделяем такие детали: небольшой городок, деревянные дома, дощатые тротуары, парк, засаженный березами и лиственницами.

Так, одна и та же ремарка касается описания церкви: *au-dessus des maisonnettes blanches les bulbes dorés des églises brillaient comme des légumes d'un merveilleux potager* [12, с. 296].

Выявляемые описания провинциальных городов являются одновременно монотонными и привлекательными. Местные жители, по мнению писателя, умеют весело жить и находить радостное удовольствие среди внешнего однообразия. Так, Софи с удивлением слушает в центральном парке Читы пьесы Глюка в исполнении местного военного оркестра. В кратких и небольших по

объему описаниях сибирских городов автор акцентирует внимание читателя на жизнерадостных и веселых ощущениях своих персонажей.

Русские пейзажи рассматриваются нами как одна их составляющих частей «внутренней России» писателя и его многочисленных персонажей. Посредством пейзажных зарисовок автор передает чувства и настроение своей героини. При виде русского снега Софи приходит в восхищение, необыкновенная радость наполняет душу молодой женщины. Такое эмоциональное состояние репрезентируется экспрессивной лексикой (*s'émerveilla, une joie irraisonnée*): *Sophie regarda dehors et s'émerveilla: tout était blanc. Une joie irraisonnée envahit la jeune femme* [10, с. 313].

Роль пейзажей приобретает дополнительную значимость, когда Софи едет позже к своему мужу, находящемуся в ссылке в Сибири. По мере приближения героини к Иркутску, ее эмоции усиливаются. Она рада видеть те места, которые ее сближают еще больше с мужем. Эффективность описательных фрагментов усиливается в тот момент, когда Софи проезжает озеро Байкал. Дополнительная эмоциональность связана и с тем фактом, что для французов Байкал имеет особую коннотацию таинственности (*gros nuages suspendus, mystère*) и величественности. *Les torrents écumeux qui jaillissaient des ravines, les falaises escarpées, couronnées de bouleaux et de pins, le miroitement de l'eau crépusculaire, les gros nuages suspendus à l'horizon, tout cela confèrait au paysage un caractère de sauvagerie, de solitude et de mystère* [10, с. 313].

Мы констатируем, что описание

пейзажей разворачивается преимущественно в те моменты, когда персонажи находятся во власти сильных эмоций. Частыми являются описания зимних пейзажей и в других произведениях русской направленности. Так, автор отмечает, что созерцание снега приводит французов в приятное чувство нереальности *la neige entretient l'homme dans une sensation agréable d'irréalité* [11, с. 26]. Также естественным является включение в художественный текст описания русских берез. Во Франции березы почти не растут. Именно по березе больше всего тоскуют русские люди, попавшие на чужбину. Анри Труайя передает свои чувства и ощущения и своим вымышленным персонажам. Софи также испытывает огромную радость при виде сибирских берез, о которых ей так много рассказывал ее муж. В ее воображении русские березы «кружились в танце»: *Des bouleaux dansèrent devant ses yeux; une rivière brilla dans une dépression de terrain* [13, с. 107].

На основе вышеизложенного следует заключить, что описательные фрагменты русской направленности, репрезентирующие сибирские города и пейзажи, имеют рекуррентные детали. Достаточно частые включения описаний в повествовательную канву позволяют писателю показать культурологические особенности страны своего рождения. Франко-русские (или русско-французские) читатели-реципиенты могут развить или повысить навыки понимания и перевода реалий русской культуры. Писатель изображает сибирский край достаточно своеобразным и самобытным, наделенным определенной красотой.

Список источников

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
2. Бондарев А. П. Креативный потенциал переводческого тезауруса [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гу-

манитарные науки. 2018. № 10 (803). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnyuy-potentsial-perevodcheskogo-tezaurusa> (дата обращения: 03.11.2021).

3. Дубнякова О. А., Тихомирова В. Д. Образ России в произведении Анри Труайя «Алеша» // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2019. № 1. С. 142–149.

4. Дубнякова О. А., Юмакулова Л. Ш. Образ России в мемуарах Ж. де Сталь «Десять лет в изгнании» (к 200-летию со дня смерти автора) // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*. 2017. № 11. С. 47–50.

5. Марьина О. В. Структурно-семантический анализ синтаксических единиц: учебное пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2019. 52 с.

6. Телешова Р. И., Дубнякова О. А. Диалог Франции и России во французской литературе // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017. № 4. С. 223–237. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.15>

7. Телешова Р. И. The Russian language in d'Henri Troyat's life and works // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2013. № 6 (16). С. 129–139.

8. *Gazarian-Gautier M. L. Henri Troyat, Un artisan de plume*. Paris: Editions des écrivains, 2003. 320 p.

9. *Telechova R. I. Frontières et rêveries des origines dans l'œuvre d'Henri Troyat* [Электронный ресурс]. URL: <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00149220/> (дата обращения: 03.11.2021).

10. *Troyat H. La lumière des justes. Les Compagnons du coquelicot*. Paris: Editions J'ai lu, 1997. 384 p.

11. *Troyat H. Catherine la Grande*. Paris: Editions J'ai lu, 1996. 512 p.

12. *Troyat H. La lumière des justes. La Gloire des vaincus*. Paris.: Editions J'ai lu, 1995. 375 p.

13. *Troyat H. La lumière des justes. La Barynia*. Paris: Editions J'ai lu, 1997. 374 p.

Информация об авторе

Р. И. Телешова – кандидат филологических наук, доктор наук Тулонского университета (Франция), доцент, заведующий кафедрой романо-германских языков, Новосибирский государственный педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5494-8636>

Information about the Author

R. I. Teleshova – Candidate of Philological Sciences, PhD of the Tulon University (France), Associate Professor, Head of the Department of Romance-Germanic Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5494-8636>

Статья поступила в редакцию 08.11.2021; одобрена после рецензирования 15.11.2021; принята к публикации 17.11.2021.

The article was submitted 08.11.2021; approved after reviewing 15.11.2021; accepted for publication 17.11.2021.

Научная статья

УДК 811.112.2

Особенности рекламных видеороликов в немецком языке**Юлия Юрьевна Хлыстунова**

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, xlystunova1981@mail.ru

Наталья Николаевна Ульянова

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия, natascha297@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей немецких рекламных видеороликов концерна «Фольксваген» с 1950 г. по 2020 г. с целью выявления сходств и различий динамики развития изучаемого явления. В статье рассматриваются понятие и основные (структурные, лингвистические и экстралингвистические) характеристики рекламных видеороликов, проводится анализ фактического материала, определяются функциональные особенности. Авторы приходят к выводу о том, что экстралингвистический компонент превалирует в современных видеороликах.

Ключевые слова: рекламный видеоролик автомобиля Фольксваген, структура рекламы, сравнительный анализ, визуализация, лингвистический и экстралингвистический компоненты

Original article

Main characteristics of advertising clips in German**Yulia Yu. Khlystunova**

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, xlystunova1981@mail.ru

Natalia N. Ulianova

Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after I. K. Yakovlev Army General of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, natascha297@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the research of peculiarities of Volkswagen AG TV commercials from 1950 to 2020 aiming to reveal similarities and differences according to the dynamics of the phenomenon under study. The article deals with such problems as the notion and general (structural, linguistic and extralinguistic) features of video commercials, the analysis of factual material is conducted, and functional characteristic are revealed. The authors come to the conclusion that in the present-day commercials extralinguistic component prevails.

Keywords: Volkswagen TV commercial, structure of advertising, comparative analysis, visualization, linguistic and extralinguistic

В настоящее время реклама выступает в роли одного из главных факторов мировой культуры, которая отражает реалии жизни современного общества, и является источником информации о специфике народа-носителя языка. Реклама сопровождает нашу жизнь по-

всюду: на телевидении, радио, в периодических изданиях, журналах, а также в сети Интернет.

Вопросами изучения особенностей рекламных текстов занимались ван Дейк, У. Эко, Е. Е. Анисимова, Т. Г. Добросклонская, А. Goddard, Х. Кафтан-

джиев, Л. Г. Фещенко и многие другие авторы. В последние годы появилось большое количество научных трудов по проблеме рекламы и ее эффективности. Возросший интерес к рекламе, а именно к ее лингвистической и экстралингвистической составляющей, определяет актуальность ее углубленного изучения и интерпретации.

Цель статьи заключается в систематизации и анализе особенностей рекламных видеороликов автомобилей Фольксваген в диахроническом аспекте. Материалом исследования послужили видеоролики автомобиля VW с 1950 г. по 2020 г. в количестве 10 штук [4–13]. Актуальность отобранного материала исследования подтверждается статистическими данными рейтинга Fortune Global за 2021 г., где автомобили концерна VW занимают первое место из 500 представленных предприятий Германии [1].

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) раскрыть понятие рекламы, обозначить ее функции и назначение; 2) рассмотреть особенности видеорекламы с позиции ее структурной и лингвистической составляющих; 3) сопоставить отобранные фрагменты с целью определения изменений в лингвистическом

и экстралингвистическом планах.

На сегодняшний день существует множество определений рекламы, которые трактуют это понятие с разных междисциплинарных позиций. В рамках статьи реклама, по мнению Р. Харрисона, понимается «как определенного вида коммуникации, необходимой для осуществления убедительных действий или другого влияния на своего зрителя или слушателя. Реклама оказывает воздействие на поведение и установки человека, что проявляется в приобретении рекламируемого товара» [2, с. 96].

Рекламные видеоролики – это вид рекламы, созданный с целью продвижения и продажи товаров и услуг, приобретения имиджа и утверждение бренда компании, а также возможностью установления диалога между реципиентом, осуществляемого посредством лингвистических и экстралингвистических компонентов.

Поскольку целью рекламного видеоролика является интенсивное воздействие на реципиента, осуществляемое за счет внешней и внутренней составляющих, то анализ происходил по следующему алгоритму:

- структура (табл. 1);
- лингвистическая составляющая;
- экстралингвистический компонент.

Таблица 1

Структурные особенности рекламных видеороликов автомобиля VW

Год / Структура	1950	1960	1970	1990	2000	2007	2012	2019	2020
Заголовок	+	+	+	+	–	–	–	–	–
Основная часть	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Слоган (эхо-фраза)	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Анализ рекламных видеороликов показал, что в современном мире, начиная с 2000 г., акцент делается на основной части и на слогане (эхо-фразе), нивелируя такой структурный элемент, как

заголовок, основная функция которого (в традиционном понимании) заключается в привлечении внимания потенциального потребителя и побуждения его к восприятию основного текста, напри-

мер, *VW Käfer* (1950 г.), *VW – vollkommen wirtschaftlich* (1960 г.), *Volkswagen Beetle* (1970 г.), *Extra Wochen* (1994 г.), *Rodellbahn* (1999 г.). Предположительно, наличие заголовка объясняется тем, что создателям рекламы того времени надо было сделать акцент именно на своем товаре, который на тот период времени не был еще популярным внутри страны. Начиная с 2000 г. необхо-

димость заголовка исчезает, с одной стороны, в связи с всемирным распространением бренда, с другой – по причине визуализации исследуемого бренда и достижения внеречевых целей.

Что касается основной части отобранного фактического материала, то он представляет собой особый вид текста, где не всегда используются языковые единицы различных уровней (табл. 2).

Таблица 2

Особенности представленности лингвистических средств в основной части рекламных видеороликов автомобиля VW

Год	1950	1960	1970	1990	2000	2007	2012	2019	2020
Представленность лингвистических средств	+	+	+	+	+	+	–	–	–

Общеизвестно, что лексика обладает наибольшей силой воздействия, формируя и отражая потребности и ценности человека, оказывая влияние на его эмоции и желания.

Для достижения главной цели рекламы в основной части до 2012 г. можно проследить использование лексических, графических, стилистических, фонетических, синтаксических, морфологических и словообразовательных языковых средств во всем своем многообразии.

В частотности, в рекламных видеороликах 1950 и 1970-х гг. широко распространены следующие явления: отсутствие заимствований, существительное с определением в положительной степени, использование числительных, употребление сокращений, представленность глагольных лексем и их грамматических категорий, разнообразие синтаксических конструкций.

Для изученного фактического материала характерны разнообразные существительные, сопровождаемые определением в положительной степени (*rasches und überloses Ein- und Ausladen, junge Menschen oder kleine Ferkel, nur eine kleine Anzahlung, für ihn günstigen Markt, eigentlich relative schönes Auto,*

ein guter Zustand, das neue lackierte Auto и т. д.), которые характеризуют свойства обозначаемой лексемы и способны вызывать дополнительные положительные ассоциации у реципиента.

Числовая информация вызывает доверие у человека, а текст рекламы с их использованием становится более информативным и достоверным, например, *fünf Kubikmeter, die zweiflügelige Seitentür, in den frühen Fünfziger, acht Personen mit Geräten, oder 16 Zentner Nutzlast, 2mal Urlaub* и т. д.

Что касается сокращений (*der VW-Kombi, der VW-Transporter* и т. д.), то они представляют собой различные вариации логотипа рассматриваемого бренда с целью включения этой лексемы в сознание реципиента и дальнейшего ее узнавания даже вне контекста.

Глагол в исследуемых текстах выражает пространственно-временные отношения, а именно «было – есть – будет», отражая при этом как речевое воздействие (сущность товара и функции), перспективу (вновь открывающиеся возможности от товара), так и результат, например, *Mit dem Kombi ist der Weg zur Stadt kürzer geworden; ich war es gleich gekauft und mitgenommen mir; Ha, die dachten ich könnte mir keinen leisten dabei*

kann es ihnen jemand ansehen; Fröhlich geht es dem Wochenende entgegen; aber was wird Mutti dazu sagen?; Wirklich der VW ist ein Geschenk für die ganze Familie und er macht unabhängig; Glauben Sie, ich bin ein Techniker.

В числе компонентов рекламного видеоролика выступает грамматическая категория наклонения глагола, которая позволяет сфокусировать внимание реципиента на «гипотетичности – возможности – реальности» приобретения рекламируемого товара (*das wäre's, wenn...; ich könnte mir keinen leisten; eine VW müsste man haben, selbst wenn er gebraucht ist*), что коррелирует с основным замыслом текста.

Для выражения динамики и связанности действий широко используются разнообразные синтаксические конструкции, например, простые предложения (*Da ist er. Der umsichtige Landwirt nutzt seinen Wagen richtig aus. Frisch und ausgeruht treffen die Leute auf dem Acker ein*), которые помогают выстроить логические цепочки, делая текст простым, ярким и лаконичным. Сложные предложения с сочинительными (*Ja, einen Wagen musste man haben, dann brauchen die Mutti und die Kinder nicht zu lange zu warten. ich komme aus Dresden und es ist mein 62 Käfer*) и подчинительными союзами (*Glauben Sie, ich bin ein Techniker ob alt oder neu VW bleibt VW. als er zurück war, hatte er ein Bein verletzt und konnte dann das erst mal nicht angehen*) дополняют, конкретизируют, объясняют причинно-следственную связь или противопоставляют их.

Эллиптические предложения помогают воссоздать реальность ситуации и тем самым включить реципиента в коммуникативную ситуацию, заявленную в рекламном видеоролике, например, *Vati in einem eigenen Wagen!*

Тексты рекламных видеороликов, содержащие синонимы (*schnell – rasch*), олицетворение (*Erst ist ein Auto heute*

schon an Bergen denkt; der VW ist ein Geschenk für die ganze Familie und er macht unabhängig), сравнение (*Es ist ein Auto nicht wie Kaukasus*) и т. д. отличаются простотой, яркостью, доступностью.

Что касается экстралингвистического компонента, то для рекламных видеороликов до 1970 г. характерно отражение основных устоев жизни немцев: работа, семья, отдых – влияние на реципиента происходит не только через ситуативное подчеркивание значимости гармонии во всех сферах жизни, но и через визуализацию культурного кода немцев “*Schwein haben*” (перевозка маленького поросенка в автомобиле), который напрямую связан со значением успешности в понимании носителей немецкого языка. «Для каждой страны, народа, культуры присуща своя национальная специфика, отражающая особенности языка, особенности нравов и обычаев, а также собственно сам социальный этикет (что разрешено/запрещено)» [3, с. 87].

Анализируя рекламные видеоролики с 1970 по 2000 гг., наблюдается тенденция к минимизации текстовой/речевой информации за счет функционирования заимствований, повторов и эллиптических предложений, например, *Extra Wochen, Extra happy, Young Family, Das Golf Colour Concept, Extra Sonne, Extra cool* и т. д.

Современные рекламные видеоролики адаптировались к потребностям мультилингвального общества, которое воспринимает большую часть информации через картинки, игнорируя текст, преследуя основную цель расширить границы своего товара за пределами немецкоговорящего потребителя, поэтому акцент делается на визуализации и использовании фонических средств, понятных любому человеку вне зависимости от его культурной и национальной принадлежности.

Резюмируя вышесказанное, необходимо подчеркнуть ключевые различия в проанализированных рекламных видеороликах автомобиля VW (1950–2020 гг.). В современных роликах нарушается общепринятая структура рекламы – отсутствие заголовка. Лингвистическая составляющая до 1970 г. представлена в полном объеме (лексическая, графическая, стилистическая, фонетическая,

синтаксическая, морфологическая и словообразовательная). Рекламные видеоролики между 1970 и 2000 гг. являются переходным этапом от текста/речи к визуализации. Что касается экстралингвистического компонента, то изначально он был ориентирован на носителя одной культуры, а на современном этапе – на формирование массового усредненного сознания.

Список источников

1. Крупнейшие компании Германии [Электронный ресурс]. URL: <https://globalstocks.ru/grupneyshie-kompanii-germanii/> (дата обращения: 10.09.2021).
2. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. СПб.: Прайм Евразия, 2001. 448 с.
3. Хлыстунова Ю. Ю., Ульянова Н. Н. Стилевая дифференциация форм приветствия и прощания (на материале немецкого языка) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2020. Т. 14. С. 87–92.
4. Aircooled Castingz: Rob's 1962 VW Kaefer [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=NhDjz_UmE4A (дата обращения: 20.09.2021).
5. New Volkswagen Tiguan 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=D1XOUfapob0> (дата обращения: 19.09.2021).
6. VW 4motion Werbung 1999 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-Pg84FIo5lo> (дата обращения: 19.09.2021).
7. VW Beetle Werbung 2012 [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=v_EJ39LaZg 50-70 (дата обращения: 19.09.2021).
8. VW Kaefer Werbung [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QfFTvHbCuag> (дата обращения: 19.09.2021).
9. VW TDI Werbung 2000 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6P4hkD0qqYw> (дата обращения: 19.09.2021).
10. Volkswagen Type 2 (T1) Klassik Werbespot [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=oMKueFBonUM> (дата обращения: 19.09.2021).
11. VW Werbung “Das Auto” II 2 – Volkswagen Commercial [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1G-YTi1-gTQ> (дата обращения: 19.09.2021).
12. VW Werbung “Das Auto” I 1 – Volkswagen Commercial [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EvfLf8z4mmI> (дата обращения: 19.09.2021).
13. VW Werbung Extra Wochen Ende 1994 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ovw00IHC8NY> (дата обращения: 19.09.2021).

Информация об авторах

Ю. Ю. Хлыстунова – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3306-3211>

Н. Н. Ульянова – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и переводоведения, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7331-1748>

Information about the Authors

Yu. Yu. Khlystunova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3306-3211>

N. N. Ulianova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Translation and Translation Studies, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after I. K. Yakovlev Army General of the National Guard Troops of the Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7331-1748>

Статья поступила в редакцию 03.12.2021; одобрена после рецензирования 17.12.2021; принята к публикации 19.12.2021.

The article was submitted 03.12.2021; approved after reviewing 17.12.2021; accepted for publication 19.12.2021.

Научная статья

УДК 811.11

Семантические особенности лексических синонимов**Рената Анатольевна Чеснокова**

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия, renatabyisk@mail.ru

Аннотация. Статья затрагивает проблему определения синонимов. Тождество семантических структур лексем, обозначающих один и тот же денотат, рассматривается как основной признак лексических синонимов. На основании философских постулатов представлены формулы тождества и подобия, применение данных формул помогает выделить синонимы от прочих лексем, обозначающих один и тот же денотат и имеющих некоторые общие признаки в семантической структуре.

Ключевые слова: семантическая структура, сема, дифференциальный семантический признак, синонимы, тождество, подобие

Original article

Semantic features of lexical synonyms**Renata A. Chesnokova**

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, renatabyisk@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of synonyms definition. Different criteria of synonyms definition are discussed. Lexical synonyms are defined through identity in their semantic structure. Formulae of identity and likeness based on philosophical standpoints are given. The formula of identity helps to distinguish synonyms from other lexical items denoting the same notion. To prove this point of view contextual synonyms and lexical items denoting the same thing are considered.

Keywords: semantic structure, seme, differential semantic feature, synonyms, identity, likeness

В современных семантических исследованиях проблема синонимии занимает ведущее место. Так, И. А. Мельчук считает эту проблему центральной в области лингвистических исследований [2].

Синонимы определяются как слова, имеющие одно и то же лексическое значение, но различающиеся его оттенками. Однако, по мнению Ю. Д. Апресяна, это определение не является достаточным для установления факта синонимичности двух выражений [1, с. 216].

Еще один критерий синонимичности – условие частичной взаимозаменяемости синонимов в тексте, причем частичная взаимозаменяемость считается

обязательным свойством синонимов. Однако, как отмечает В. М. Хантакова, взаимозаменяемыми могут быть не только синонимы, что позволяет рассматривать взаимозаменяемость не как критерий синонимии, а как ее возможное следствие [3].

Часть исследователей соотносит синонимы с одним и тем же понятием – семантической доминантой, другие выделяют тождественность либо необязательную тождественность денотатов, сходство понятийного ядра, общность смысла [3].

В большинстве определений упор делается не на общие семантические свой-

ства синонимов, а на различия между ними. Так, Д. Н. Шмелев определяет синонимы как «слова с несовпадающими семантическими признаками, которыми являются только такие признаки, которые могут устойчиво нейтрализоваться в определенных позициях» [5, с. 130]. Слова, полностью совпадающие по значению, все чаще рассматриваются как лексические дублиеты, варианты и т. п., а подлинными синонимами ученый предлагает считать слова, расходящиеся по значению. Многие авторы считают, что в языке не существует абсолютных синонимов [5].

Развитие подобных взглядов приводит к мыслям об относительности понятия «синонимичность» в зависимости от наличия общих семантических компонентов. Так, Дж. Лайонс, как и Д. Н. Шмелев считают, что синонимичность может иметь более или менее выраженный характер. Дж. Лайонс, в зависимости от степени сходства семантических и эмоционально-экспрессивных свойств синонимов, предлагает различать полную и неполную синонимичность [1; 5].

Ю. Д. Апресян считает одним из критериев синонимии принадлежность слов к одной и той же глубинной части речи [1]. Однако это условие не позволяет рассматривать в качестве синонимов слова и фразеологизмы.

Д. Н. Шмелев призывает не смешивать такие различные явления, как близость значений слов и их способность обозначать одни и те же предметы, причем для определения синонимов только первый критерий ученый предлагает считать существенным, так как возможность выбора между словами, способными обозначать один и тот же предмет не зависит от их семантического сходства и даже их тематической однородности [5, с. 117].

Таким образом, изучив литературу по теме синонимии, можно сделать вывод

о том, что критерии синонимии в лингвистике разработаны недостаточно, не ясно, какая степень семантической близости свидетельствует о подлинной синонимичности слов.

В. М. Хантакова в качестве основных критериев синонимии единиц одной и равноуровневой принадлежности рассматривает тождество и различие в их семантике, опирающиеся на различия в форме. Причем различия в семантике синонимов зависят от личного отношения говорящего, его оценки событий [3].

Обратившись к трудам Аристотеля, Гегеля, Энгельса и Юма, можно сделать вывод о том, что тождество предполагает наличие общих свойств объектов при наличии некоего дифференциального свойства [4].

В философских исследованиях «тождество» – это отношение объекта к самому себе, если быть точнее, то между разными «явлениями» одного объекта или оригиналом и образом этого объекта. «Равенство» характеризуется совпадением количественных параметров объектов. В случае «сходства» достаточным является наличие одного общего признака, в то время как в понятии «тождество» все существенные признаки видятся общими [4].

Изучив понятийную категорию «тождество», можно говорить об отношениях «тождество» «равенство» и «подобие» между близкими по значению объектами.

Под отношениями «тождественность» примем наличие в семантической структуре лексем общих семантических компонентов и некоторого дифференциального признака, «тождественность» выражается формулой: $a+b+c \equiv a1+b1+c1 + x$, где x – дифференциальная сема [4].

При актуализации отношения «равнозначность» языковые средства реализуют общие семы при отсутствии какого-либо дифференциального свойства.

Отношение «равнозначность» представлено формулой: $a+b+c = a1+b1+c1$ [4].

Отношение «подобие» между лексическими единицами актуализируется при наличии общих признаков объектов, являющихся их основными свойствами и нескольких дифференциальных свойств. «Подобие» выражается формулами: $a+b+c \approx a1+b1+y+x$ либо $a+b+c \approx a1+b1+c1+y+x$ [4].

Таким образом, в семантической структуре полных синонимов или дублетов содержится одинаковое количество общих сем при отсутствии дифференциальных, иными словами они представляют отношение «равенство».

Неполными синонимами являются лексемы, тождественные по своей семантической структуре, они демонстрируют общие семантические признаки при одном дифференциальном.

Лексемы, находящиеся в отношении подобия, т. е. имеющие несколько дифференциальных сем, не являются синонимами, хотя и демонстрируют наличие некоторых общих семантических признаков в своем составе.

По мнению Ю. Д. Апресяна, синонимичность лексем можно проверить, рассмотрев толкования слов, при условии, что толкования выполнены с соблюдением ряда формальных требований [1]. Поэтому при семантическом описании синонимов целесообразно обратиться к толковым англоязычным словарям, а также провести компонентный анализ лексем для выделения составных частей значения.

Д. Н. Шмелев, рассматривая явление нейтрализации слова в различных контекстах, приходит к выводу, что синонимами являются не слова вообще, а слова в определенных значениях, определяемых типизированными контекстами их употребления [5, с. 129]. В данном исследовании синонимичные лексемы рассматриваются непосредственно в тексте.

She was immobilized, frozen – a statue carved from ice – with a strange frightened look on her face as if confronting some unseen terror [7].

Frozen – unable to move because of fear or surprise [6].

Лексемы *frozen* и *immobilized* употребляются в своих вторичных значениях, придавая высказыванию эмоциональный оттенок. Лексемы *immobilized* и *frozen* имеют общие семы «отсутствие движения», «наличие объекта воздействия», «наличие объекта, воздействующего на субъект», лексема *frozen* содержит в своем импликационале сему «наличие испуга». Семантический признак интенционала лексемы *frozen* «холод» нейтрализуется под влиянием текста. Наличие одной дифференциальной семы при трех общих позволяет описать отношение между синонимичными лексемами в этом тексте как «тождество».

I wrote this statement on the third anniversary of the night you took my baby, and you hurt her, you crushed her, you terrified her until her heart stopped [9].

hurt – to cause someone pain or injure them [6].

crush – 1) to defeat someone completely; 2) to press something so hard that it is made flat or broken into pieces [6].

Лексемы *hurt* и *crush* содержат в своей семантической структуре общие семы «разрушающе действовать», «наличие объекта, воздействующего на субъект», «наличие объекта, подвергающегося воздействию». Лексема *crush* употребляется в первом значении и содержит в своей семантической структуре указание на высокую степень разрушения объекта – сему «разрушить полностью». Так как сравниваемые лексемы содержат в своей семантике три общие семы и одну дифференциальную, можно сделать вывод об отношении «тождество» между сопоставляемыми лексемами.

Следующий текст представляет собой отрывок из речи поэтессы на инаугурации Джо Байден:

But that doesn't mean we are
striving to *form* a union that is perfect
We are striving to *forge* a union
with purpose
To compose a country committed to all
cultures, colors, characters and
conditions of man [10].

to form – to make smth exist or develop [6].

to forge – to work hard to achieve smth [6].

Лексемы *form* и *forge* имеют в своей семантической структуре общие семы «создавать», «объект, подвергающийся воздействию» и «действующий объект». Лексема *forge* употребляется в своем вторичном значении и имеет дифференциальную сему «упорство». Наличие одной дифференциальной семы и трех общих позволяет описать отношение между объектами как тождество.

Рассмотренные контекстуальные синонимы, представляющие отношение «тождественность», демонстрируют усиление признака, вторая лексема нередко употребляется во вторичном значении и более интенсивна, что помогает выразить эмоции говорящего, его субъективное восприятие.

Применение формул отношений тождества и подобия позволяет отделить лексические синонимы от лексем, обозначающих один и тот же денотат, но не являющихся синонимами. В смешных историях и анекдотах, приведенных далее, лексемы с различным сигнификативным значением обозначают один и тот же денотат на основе наличия некоего общего семантического признака.

A boy and his father go together for a boy's day at the zoo. "Daddy, I don't like how that gorilla's looking at me from behind that glass, she's quite scary!" – says the boy. "Shush, Jason! This is still only the ticket office!" [8].

В тексте лексема *gorilla* употребляется для обозначения денотата «женщина», что иллюстрирует контекст: «Можно ли считать лексему *gorilla*

синонимом лексемы *woman*?» Рассмотрим семантическую структуру лексем.

Эти лексемы демонстрируют общую сему «одушевленное существо», дифференциальные – гиперсемы «животное», «человек», сходство значений происходит на основании семы импликационала лексемы *gorilla* «страшная», лексема *woman* не имеет в своей семантической структуре этой семы, но приобретает ее в тексте. Лексемы имеют две общие семы и несколько дифференциальных сем, что позволяет описать отношение между лексемами как подобие, следовательно, они не являются синонимами. Принадлежность слов к различным семантическим категориям создает эффект неожиданности, комический эффект.

According to my mirror I am pregnant! The father is Nutella [8].

В тексте адъективная лексема *pregnant* употребляется для передачи значения *fat*. В тексте лексемы *pregnant* и *fat* демонстрируют сходство на основе общего признака, имплицитного лексемой *pregnant* – «живот». Лексема *fat* не имеет в своей семантической структуре сем «ребенок», «женский род», «роды» в отличие от лексемы *pregnant*. Таким образом, сопоставляемые лексемы демонстрируют две общие семы – «живот» и «одушевленный объект» и три дифференциальные. Следовательно, отношение между лексемами можно рассматривать как подобие.

I didn't fall down. I did attack the floor though! [8].

Лексема *fall down* и словосочетание *attack the floor* имеют общие семы «движение», «направление вниз», «субъект действия», но лексема *fall down* имеет сему «нечаянно», а *attack the floor* «намеренно», а также сему «борьба». Сопоставляемые лексемы содержат в своей семантической структуре три общие семы и две дифференциальные. Следовательно, имеют подобный семантический состав.

Таким образом, в шутках и анекдотах лексемы, обозначающие один и тот же денотат на основе подобия их семантических структур, не являются синонимами. Контекстуальные синонимы имеют в своей семантической структуре несколько общих сем при одной дифференциальной, демонстрируя отношение «тождественность». В тексте происходит нейтрализация некоторых

дифференциальных признаков, близких по значению лексем, что позволяет рассматривать их как синонимы. В шутках и анекдотах не происходит нейтрализации дифференциальных семантических признаков как в контекстуальных синонимах, так как комический эффект построен именно на различии семантических структур лексем, обозначающих один и тот же денотат.

Список источников

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М., 1995. 472 с.
2. Мельчук И. А. Опыт теории лингвистических моделей. М.: Языки русской культуры, 1999. 316 с.
3. Хантакова В. М. Синонимия форм и синонимия смыслов: теоретическая модель анализа интегративного взаимодействия синонимических единиц одно- и разноуровневой принадлежности: дис. ... д-ра филол. наук. Иркутск, 2006. 335 с.
4. Чеснокова Р. А. Актуализационный потенциал семантической сферы «тождественность» в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2011. 37 с.
5. Шмелев Д. Н. Проблема семантического анализа лексики. М.: Наука, 1973. 280 с.
6. Macmillan dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/> (дата обращения: 22.10.2021).
7. Michaelides A. The Silent Patient [Электронный ресурс]. URL: <https://kingauthor.net/books/Alex%20Michaelides/The%20Silent%20Patient/The%20Silent%20Patient%20-%20Alex%20Michaelides.pdf> (дата обращения: 22.10.2021).
8. Sort and Funny Jokes [Электронный ресурс]. URL: <https://short-funny.com/> <https://short-funny.com/funny-sayings.php> (дата обращения: 22.10.2021).
9. Ted ideas worth spreading [Электронный ресурс]. URL: https://www.ted.com/talks/pamela_meyer_how_to_spot_a_liar/transcript (дата обращения: 22.10.2021).
10. Transcript of Amanda Gorman's imaginal poem [Электронный ресурс]. URL: <https://thehill.com/homenews/news/535052-read-transcript-of-amanda-gormans-inaugural-poem> (дата обращения: 22.10.2021).

Информация об авторе

Р. А. Чеснокова – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирский государственный технический университет

Information about the Author

R. A. Chesnokova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk State Technical University

Статья поступила в редакцию 09.10.2021; одобрена после рецензирования 08.11.2021; принята к публикации 15.11.2021.

The article was submitted 09.10.2021; approved after reviewing 08.11.2021; accepted for publication 15.11.2021.

Научная статья

УДК 808.51

Анализ языковых средств выражения языковых личностей американских президентов

Наталья Алексеевна Ширяева

Новосибирский государственный педагогический университет,
Сибирский государственный университет водного транспорта, Новосибирск, Россия,
Shiryayeva7@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются речи двух известных политиков – бывших президентов Соединенных Штатов Америки Дональда Трампа и Барака Обамы. Были рассмотрены тематическое своеобразие и языковые средства выражения в их публичных выступлениях. На основании проведенного анализа сделаны некоторые выводы о языковых личностях американских президентов. В результате было установлено, что речевое воздействие в политических выступлениях реализуется за счет целевого подбора лингвистических средств, а достижение успеха основано на манипулятивной составляющей политического дискурса.

Ключевые слова: языковая личность, политическая лингвистика, тематическое своеобразие, манипуляция, речевое воздействие, речевые средства убеждения

Original article

Analysis of linguistic means of expressing linguistic personalities of American presidents

Natal'ya A. Shiryayeva

Novosibirsk State Pedagogical University, Siberian State University of Water Transport,
Novosibirsk, Russia, Shiryayeva7@gmail.com

Abstract. The article analyzes the speeches of two famous politicians - former presidents of the United States of America Donald Trump and Barack Obama. The thematic originality and linguistic means of expression in public speeches of these presidents were considered. Based on this analysis, some conclusions have been drawn about the linguistic personalities of American presidents. As a result, it was found that the speech impact in political speeches is realized through the targeted selection of linguistic means, and the achievement of success is based on the manipulative component of political discourse.

Keywords: linguistic personality, political linguistics, thematic originality, manipulation, speech impact, speech means of persuasion

В современном глобальном мире выступления политических лидеров дают возможность понять, каким характером обладают самые важные игроки, действующие на мировой арене, осознать их побуждения, цели, стратегии и тактики. Необходимым становится прочитывать их значимость как личностей, их целеустремленность как лидеров целого государства и культурную идентичность через речевые характеристики.

Помочь в этом могут характеристики речей президентов как языковых личностей.

Поскольку важным направлением политической лингвистики становятся языковые личности политиков, то актуальность данной статьи обусловлена стремлением обнаружить черты речевого поведения президентов на базе их публичных выступлений. Поскольку Барак Х. Обама и Дональд Трамп очень

отличаются от большинства ораторов в сфере политического дискурса, в данном исследовании выбор политиков для анализа публичных речей очевиден.

Для анализа в качестве материала исследования были выбраны три текста публичных выступлений: *44th US president addresses nation in farewell speech in 2017* Барака Х. Обамы и две речи Дональда Трампа: *Donald Trump's Interview With TIME in 2019* и *Donald Trump's Full 2020 State of the Union Speech Feb. 4, 2020*.

Начнем анализ с рассмотрения понятия языковой личности. По определению, взятому из Википедии: «языковая личность – любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности и для достижения определенных целей в этом мире» [7]. По мнению Ю. Н. Караулова, «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [2, с. 24]. Иначе говоря, каков человек – таковы языковые средства выражения его речи.

По определению Ю. Н. Караулова: «языковая личность включает в себя три уровня, которые помогают в создании речевого портрета: мотивационный или прагматический, лингвокогнитивный, вербально-семантический» [2, с. 24]. При анализе языковой личности можно выделить следующие аспекты: «общий уровень образования и культуры (синтаксис, стилистика, употребление фразеологизмов, идиом и т. д.); уровень владения языком (грамматика, фонетика, лексика); уровень профессионализма; социальный и семейный статус» [1, с. 29].

Рассмотрим *первый* уровень языковых личностей, который относится к содержательной стороне речи бывших

президентов. *Тематически*, речи Барака Х. Обамы и Дональда Трампа очень интересны. Они базируются на следующих основаниях:

- прошлое – настоящее – будущее;
- единство нации (*we – the people*);
- процветание Америки;
- сила и достижения Америки;
- обращение к авторитетам.

Рассмотрим одну из характерных особенностей рассматриваемых речей: временную цепочку «*прошлое – настоящее – будущее*». Так как Б. Обама выступил с прощальной речью, он больше оглядывался назад, на то, чего достиг. Все его достижения относились к прошлому. Естественно, в речи были отражены прошлые достижения политика. Например, “...*what have kept me honest, kept me inspired, and kept me going. You made me a better President, and you made me a better man*” [4]. Перевод: «... то, что делало меня честным, вдохновляло и поддерживало меня. Вы сделали меня лучшим президентом, вы сделали меня лучшим человеком».

Что касается Дональда Трампа, то политик в своих речах использует параллель «прошлое – будущее». Упомянув прошлое, президент пользуется стратегией на понижение роли Б. Обамы в жизни американцев (негативное отношение к деятельности Барака Обамы в роли президента) и пользуется, в основном, негативной лексикой, одновременно все будущие события, которые предстоят ему как президенту, позиционируются в положительном свете. Например, использование будущего: “*We will bring back our jobs. We will bring back our borders. We will bring back our wealth. And we will bring back our dreams*” [5]. Следует заметить, что в речах президентов часто можно встретить сочетание местоимения *we* с глаголом, выражающим будущее с *will*. Здесь прослеживается следующее свойство политических речей: помочь сплотить нацию, объ-

единить перед лицом трудностей своих сограждан. Другой пример: будущее в прошедшем (Future-in-the-Past): “*I also promised our citizens that I would impose tariffs to confront China's massive theft of American jobs*” [6]. Перевод: «Я также пообещал нашим гражданам, что введу тарифы, чтобы предотвратить массовую кражу американских рабочих мест в Китае». В речи используется фразеологизм *impose tariffs* – «ввести тарифы».

В результате семантического анализа было выявлено, что центральное место в речи Дональда Трампа посвящено процветанию Америки в будущем и людям – *people*. Параллель *we – the people* много раз звучит в речах Д. Трампа. Из вышеприведенного примера видно, что оратор стремится заверить слушателей в том, что усилия всего народа позволят вернуть людям работу и осуществить мечты. Трижды в речи используется фразовый глагол *bring back* – «возвращать». Использование приема лексического повтора придает речи дополнительный ритм, призванный передать движение, энтузиазм и уверенность.

В своих речах политики часто ссылаются на ценности американского сообщества, такие, например, как *единство нации: liberty, unity, protection, freedom*, а также *courage, goodness, love* и др., что также используется для манипулятивного воздействия на слушателей. “*Your voice, your hopes, and your dreams will define our American destiny. And your courage and goodness and love will forever guide us along the way*” [4].

Политики также показывают силу и достижения Америки, выраженные через топонимы: America, Boston and Orlando, ISIL, Gitmo – военно-морская база США в заливе Гуантанамо, Cape Canaveral – американский космодром на мысе Канаверал.

Таким образом, базисом для выбора тематики речей президентов являются политические реалии, реализуемые че-

рез общественный труд патриотически настроенных людей.

Анализируя второй уровень языковой личности президентов, рассмотрим информацию об интересах и просвещенности, их системе знаний о мире. Обилие специальной терминологии, профессиональных жаргонизмов в речи выдает профессионализм политиков, например, широкое использование в речи фразеологизмов типа *external aggression* – внешняя агрессия; *the rule of law* – верховенство права; *human rights* – гражданские права; *freedom of religion* – свобода вероисповедания; *free markets* – нерегулируемый рынок; *civil society* – гражданское общество; *law enforcement* – правоохранительные органы; *voting rates* – процент голосов; *democratic institutions* – демократические институты; *free thought* – вольномыслие; *advanced democracies* – развитые демократии; *public service* – государственная служба; *to encourage politicians* – поощрять политиков; *responsibility of citizenship* – ответственность гражданства и др.

Обилие цитат в речах политиков показывает их образованность, начитанность, позиционирование себя как грамотных политиков, профессионалов. Барак Обама ссылается на авторитеты знаменитых государственных деятелей, литературных героев, демонстрирует опору на авторитет Отцов основателей США: “*this is the great gift our Founders gave us*” [4], авторитет матери “*as my mother used to tell me*” [4]. Всё это очень сближает аудиторию и докладчика. “*In his own farewell address, George Washington wrote*” [4], – ссылка на авторитет Джорджа Вашингтона и цитата из его речи.

Многие исследователи пишут, что «именно фразеология включает единицы, в которых заложены культурно значимые смыслы, расширяющие понимание культурного самосознания того

или иного народа, именно она является наиболее прозрачной для воплощаемых средствами языка концептов «языка» культуры, поскольку в образном основании фразеологизмов отображаются характерологические черты мировидения» [3, с. 9].

Третий уровень языковой личности относится к использованию лексики и грамматики языка. Проанализируем слова и словосочетания, используемые языковой личностью, чтобы понять, насколько личность культурна, насколько богат ее лексический запас.

Речевые средства убеждения. Что касается лексики, то Дональд Трамп отличается использованием в своей речи разговорной лексики, что выделяет его среди других политиков, поскольку они часто прибегают к книжной лексике, например, Барак Обама. Частое употребление лексики разговорного жанра направлено на определенные слои населения: на средний класс Америки и рабочих.

Д. Трамп в роли президента часто использует оценочные прилагательные: *unbelievable, great, special, fantastic, beautiful* – примеры позитивно окрашенной лексики. “*We have a great economic plan. We will have great relationships. We expect to have great, great relationships*” [6].

В речи Барака Обамы использовалось поразительное разнообразие лексических единиц, представляющих собой идиомы, устойчивые словосочетания, фразеологизмы, метафоры. Все эти средства демонстрируют, что почти невозможно говорить о политике без использования выражений, употребляемых в переносном значении. В этом случае мы находим примеры персонификации и метафоры предвидения, силы и слабости, животных, форм и размеров, книг, игр, еды, машин, зданий и путешествий. Очень часто при помощи метафор страна описывается так, как будто это человек. Это происхо-

дит двумя различными способами: либо правительство страны, либо ее граждане как коллективное целое представляются как человек, у которого бьется сердце, у которого есть сила или слабость, он может чему-то противостоять, что-то отстаивать, бороться с хулиганами или даже сгибаться под давлением.

Характерной особенностью публичных выступлений Б. Обамы является то, что он повсеместно использует повторы как на синтаксическом, так и на лексическом уровнях. Эти лексические и грамматические повторы оказывают эмоциональный эффект на слушателей, внушая им свои идеи и усиливая нужную политику мысль. Пример: “*in living rooms and schools; at farms and on factory floors; at diners and on distant outposts*” [4].

Использование приема лексического повтора придает речи дополнительный ритм, призванный передать движение и энтузиазм. Стремление вызвать у слушателей эмоции одобрения и сопричастности ведет к неоднократному повторению притяжательного местоимения *our*, используемому для усиления единства и сплоченности нации: “*Our youth and drive, our diversity and openness, our boundless capacity for risk and reinvention mean that the future should be ours*” [4].

В следующем примере повторение глагола *keep* служит для усиления эффекта участия и помощи народа в поддержке политического курса, взятого президентом: “*kept me honest, kept me inspired, and kept me going*” [4]. Перевод: «помогали оставаться честным, вдохновляли меня, действительно меня подталкивали».

Трехкратное повторение союза *and* усиливает связанность важных для народа понятий: “*And how we meet these challenges to our democracy will determine our ability to educate our kids, and create good jobs, and protect our homeland*” [4].

Неоднократное повторение Б. Обамы *the fear of change, the fear of people who look or speak or pray differently* придает выразительность выступлению.

Рассмотрим особенности грамматических конструкций в речах президентов. Эмфатические конструкции (Emphatic Constructions) делают речь более яркой и заметной, хотя и усложняют ее. В таких предложениях выступающий с речью облегчает понимание информации, потому что напрямую указывает, на что именно нужно обратить внимание: место, время, человека, общественные ценности и т. д. Пример: ***“It’s the conviction that we are all created equal... It’s the insistence that these rights ... have never been self-executing...”*** [4]. Перевод: «Именно убеждение, что все мы созданы равными... Именно осознание того, что эти права... никогда не были самореализуемыми». Другой пример: ***“It’s that spirit – a faith in reason, and enterprise, and the primacy of right over might, that allowed us to resist the lure of fascism and tyranny...”*** [4]. Перевод: «Именно этот дух – вера в разум, предприимчивость и примат права на власть позволили нам противостоять соблазну фашизма и тирании...». Эмфатические конструкции здесь служат для выделения дополнений в предложениях, выражающих ценностные ориентиры общества, чтобы придать эмоциональную окраску всему высказыванию.

Сослагательное наклонение (Subjunctive mood), тип III используется в речи для отображения нереальных ситуаций в прошлом. Например, ***“If I had told you eight years ago that America would reverse a great recession... if I had told you that we would open up a new chapter with the Cuban people... if I had told you that we would win marriage equality...”*** [4]. Перевод: «Если бы я сказал вам восемь лет назад, что Америка обратит вспять великую рецессию... если бы я сказал вам, что мы

откроем новую главу взаимоотношений с кубинским народом... если бы я сказал вам, что мы добьемся равенства браков...».

В грамматике «параллелизм, также известный как параллельные структуры или параллельные конструкции, – это баланс в пределах одного или более предложений фраз или предложений, которые имеют одинаковую грамматическую структуру» [7]. Применение приема синтаксического параллелизма придает образность речи: ***“You made me a better President, and you made me a better man”***; ***“You’ve made me proud. You’ve made the country proud”***; ***“Sometimes you’ll win. Sometimes you’ll lose”*** [4]. Синтаксический параллелизм в предложениях типа ***“But that’s what we did. That’s what you did”***, ***“Yes We Can. Yes We Did. Yes We Can”*** [4] усиливает величие свершений народа под руководством президента, тем самым подчеркивая грандиозность дел самого политика.

Прием синтаксического параллелизма в сложноподчиненных предложениях с придаточными условия помимо образности придает речи энергичный ритм и позволяют Б. Обаме показать себя сильным политиком: ***“But they cannot defeat America unless we betray our Constitution and our principles in the fight. Rivals like Russia or China cannot match our influence around the world – unless we give up what we stand for...”*** [4]. Перевод: «Но они не смогут победить Америку, если мы не предадим нашу Конституцию и наши принципы в борьбе. Соперники, такие как Россия или Китай, не смогут сравниться с нашим влиянием во всем мире – если мы не откажемся от того, за что мы боремся». Прием синтаксического параллелизма в сложноподчиненных предложениях с придаточными времени: ***“We weaken those ties when we allow our political dialogue... We weaken those ties when we define some of us as more American than***

others...” [4]. Перевод: «Мы ослабляем эти связи, когда позволяем нашему политическому диалогу... Мы ослабляем эти связи, когда определяем некоторых из нас в большей степени американцами, унижая других...».

Прием синтаксического параллелизма также широко используется в речи Дональда Трампа. Пример: “Jobs are booming, incomes are soaring, poverty is plummeting, crime is falling, confidence is surging, and our country is thriving and highly respected again!” [6]. Перевод: «Количество рабочих мест быстро увеличивается, доходы стремительно растут, бедность резко снижается, доверие и уверенность на подъеме, преступность падает, а наша страна процветает и снова пользуется большим уважением». Другой пример: “America’s enemies are on the run, America’s fortunes are on the rise, and America’s future is blazing bright” [6]. Перевод: «Враги Америки обращены в бегство, удача повернулась к ней лицом, а будущее страны ослепительно светло».

Другой пример в речи Д. Трампа: “Our borders are secure. Our families are flourishing. Our values are renewed. Our pride is restored” [6]. Перевод: «Наши границы надежно защищены. Наши семьи преуспевают. Наши ценности возродились. Наша гордость восстановлена».

“America’s unparalleled success, America’s extraordinary rise. America’s great economic success”. Перевод: «Беспрецедентный успех Америки, необычайный рост Америки. Большой экономический успех Америки» [6].

Прием синтаксического параллелизма + эмфаза с инверсией, использование союза *whether... or not* – эти приемы подчеркивают, что речь идет именно о выборе между противоположными вариантами. В этом контексте используется союз *whether... or not*, так как подразумевается решение важного вопроса. “*Whether or not we stand up for*

our freedoms. Whether or not we respect and enforce the rule of law” [4]. Перевод: «Независимо от того, отстаиваем ли мы свои свободы. Независимо от того, уважаем ли мы и соблюдаем верховенство закона».

Нарушение порядка слов (Inverted word order) используется политиками для выразительности и ритма. Пример: “Gone too are the broken promises, jobless recoveries, tired platitudes, and constant excuses for the depletion of American wealth, power, and prestige” [6]. Перевод: «Ушли также нарушенные обещания, восстановление роста экономики без создания новых рабочих мест, надоевшая заунывная серость и постоянные оправдания истощению американского богатства, власти и престижа».

Частое использование превосходной степени прилагательных служит для манипулирования и усиления чувства патриотизма сограждан. Пример: “After all, we remain the wealthiest, most powerful, and most respected nation on Earth” [4], – усиливает выразительность выступления, вызывая у слушателей подъем эмоционального состояния и, в конечном итоге, поддержку политики уходящего президента

Частое использование восклицательных предложений также способствуют подъему эмоционального состояния слушателей, вызывая поддержку политического курса страны, проводимого президентом. Пример: “We are moving forward at a pace that was unimaginable just a short time ago, and we are never going back!” [6]. Перевод: «Мы продвигаемся вперед такими темпами, которые еще недавно были совершенно невыносимы, и мы никогда, никогда не повернем вспять».

“The State of our Union is stronger than ever before!” [5]. Перевод: «Положение нашей нации прочно как никогда». “Real median household income is now at the highest level ever recorded!” [5].

Восторг, эмоционально приподнятая речь Д. Трампа выражается через прием синтаксического параллелизма и использование восклицательных предложений: *"America's unparalleled success, America's extraordinary rise. America's great economic success. Part of our great Republican tax cuts. It is all working!"* [5].

Оборот Complex Object (сложное дополнение) встречается довольно часто в текстах: *"I've seen our doctors and volunteers rebuild after earthquakes..."* [4]. Перевод: «Я видел, как наши врачи и добровольцы восстанавливали разрушенное после землетрясений». *"I've seen the youngest of children remind us of our obligations..."* [4]. Перевод: «Я видел, как самые маленькие дети напоминают нам о наших обязательствах...». *"I've watched you grow up, get married, have kids"* [4]. Перевод: «Я наблюдал, как вы взрослеете, женитесь, заводите детей...»

Обилие риторических вопросов, что является важным средством художественной выразительности в речи, помогают Б. Обаме акцентировать внимание слушателей на проблемах государства. Риторические вопросы используются в данном публицистическом тексте для привнесения видимости разговора, создавая эффект заинтересованности слушателей в проблематике речи. Иллюзия беседы со слушателями поддерживается с помощью использования прямых и специальных вопросов: *"Isn't that part of what makes politics so dispiriting? How can elected officials rage about deficits when we propose to spend money on preschool for kids, but not when we're cutting taxes for corporations? How do we excuse ethical lapses in our own party, but pounce when the other party does the same thing?"* [4]. Перевод: «Разве не это делает политику такой удручающей? Как выборные должностные лица могут бушевать из-за дефицита бюджета, когда мы предлагаем потратить день-

ги на дошкольное образование для детей, а не на сокращение налогов для корпораций? Как мы можем оправдать этические промахи нашей собственной партии, но набрасываться, когда другие делают то же самое?»

Что касается уровня синтаксических средств речевого воздействия Д. Трампа, можно заметить, что бывший президент употребляет, в основном, односложные предложения, становясь на один уровень с простым народом. Прибегая к манипулятивному маркеру, выраженному местоимением *we*, Трамп пытается объединить себя с народом (*people*). Следующий отрывок речи Трампа является одним из наиболее ярких примеров употребления анафоры: *"Together, We will make America strong again. We will make America wealthy again. We will make America proud again. We will make America safe again. And yes, together, we will make America great again"* [5].

Из анализа политических речей президентов США следует, что синтаксические средства воздействия, такие как синтаксический параллелизм

и повторы, придающие речи эмоциональность, спонтанность и определенный ритм используются наиболее часто.

Сравнивая структуру речей Дональда Трампа и Барака Обамы, можно сказать, что Трамп использует короткие фразы (примерно 7–10 слов в предложении), в то время как Обама использует длинные книжные предложения с обилием цитат. Синтаксическая структура, используемая Трампом, делает его речь легкой для чтения и понимания (выпускниками средней школы), в то время как речь Обамы больше подходит для выпускников колледжа. Речь Д. Трампа включает в себя стандартные короткие, нарицательные существительные, наречия и союзы. Трамп подчеркивает *American* и *America* как понятия, в то время как речь Обамы выделяет «рабо-

ту» и «поколение». Подобно Б. Обаме, Д. Трамп придает большое значение «нашим» и «нации», которые передают послание единства. Дональд Трамп сосредоточен на глаголе «защищать» и на понятии «мечтать», говорит об окружающей среде и фокусируется на концепции политической защиты и понижает роль здравоохранения.

При рассмотрении лингвистических средств языка политиков можно заметить, что наиболее часто встречаемыми приемами в речи являются такие, как метафоризация политических реалий, перифраз, синонимы, антитеза, сравнение или контраст, использование фразеологизмов, в частности фразовых глаголов и существительных, которые образуют цельные семантические единицы, различного вида повторов (лексического и синтаксического).

Чаще всего именно такие лингвистические приемы, как метафора, гиперболы, повторы, градация и антитеза являются наиболее частотными и продуктивными в речах политиков, воз-

действуя на аудиторию наиболее эффективно, поскольку обладают богатым эмоциональным потенциалом.

Что касается грамматических конструкций в речах президентов, то наряду с лексическими и грамматическими повторами (являющимися мощным средством влияния на аудиторию) и синтаксическим параллелизмом, используются также эмфатические конструкции, сослагательное наклонение, сложное дополнение. Широко используются в речах политиков также риторические вопросы, восклицательные предложения и т. д., при помощи которых политики достигают своей цели, заключающейся в завоевании доверия своих слушателей. Таким образом, прибегая к вышеописанным лингвистическим средствам речевого воздействия, через манипулятивную составляющую своих речей, путем тщательного выбора экспрессивных приемов речи, анализируемые политики достигают цели: получают поддержку со стороны своего электората.

Список источников

1. Акинина П. С. Черты языкового портрета (на материале инаугурационных выступлений Барака Обамы и Дональда Трампа) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, Вып. 1. С. 28–33.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность: учебное пособие. М.: Наука, 2004. 264 с.
3. Телия В. Н. От редактора // Фразеология в контексте культуры: сборник статей. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 95.
4. 44th US president addresses nation in farewell speech in 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://theiranproject.com/blog/2017/01/11/44th-us-president-addresses-nation-farewell-speech/> (дата обращения: 10.10.2021).
5. Donald Trump's Interview With TIME in 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://time.com/5611476/donald-trump-transcript-time-interview/> (дата обращения: 10.10.2021).
6. Donald Trump's Full 2020 State of the Union Speech Feb. 4, 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.breitbart.com/politics/2020/02/04/full-text-president-donald-trumps-2020-state-of-the-union-speech/> (дата обращения: 10.10.2021).
7. Википедия [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 10.10.2021).

Информация об авторе

Н. А. Ширяева – кандидат философских наук, доцент, Сибирский государственный университет водного транспорта, доцент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет

Information about the Author

N. A. Shiryaeva – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Siberian State University of Water Transport, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University

Статья поступила в редакцию 14.11.2021; одобрена после рецензирования 07.12.2021; принята к публикации 09.12.2021.

The article was submitted 14.11.2021; approved after reviewing 07.12.2021; accepted for publication 09.12.2021.

Научная статья

УДК 81'42

Языковая репрезентация социальных агентов в миграционном дискурсе

Светлана Викторовна Шустова

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия, lanaschust@mail.ru

Аннотация. В предлагаемой статье рассматриваются вопросы актуализации социальных агентов в российском и немецком миграционном дискурсе. Базовыми социальными агентами являются мигранты, родители-мигранты, дети-мигранты. В статье на материале публикаций eLibrary и Киберленинки, используемых как корпус текстов, корпусных данных Лейпцигского университета, цифрового словаря немецкого языка реализуется анализ актуализации социальных агентов «дети-мигранты». Миграционный дискурс рассматривается в статье как совокупность дискурсивных практик, встречающихся в дискуссиях, суждениях о миграции, миграционных процессах, мигрантах.

Ключевые слова: миграционный дискурс, мигранты, дети-мигранты, корпусный анализ, глобализация, миграционная лингвистика

Original article

Linguistic representation of social agents in migration discourse

Svetlana V. Shustova

Perm State National Research University, Perm, Russia, lanaschust@mail.ru

Abstract. The proposed article examines the issues of actualization of social agents in the Russian and German migration discourse. The basic social agents are migrants, migrant parents, migrant children. The article uses the material of eLibrary publications used as a corpus of texts, corpus data of the University of Leipzig, digital dictionary of the German language to analyze the actualization of social agents migrant children. Migration discourse is considered in the article as a set of discursive practices found in discussions, judgments about migration, migration processes, migrants.

Keywords: migration discourse, migrants, migrant children, corpus analysis, globalization, migration linguistics

Термин «глобализация» широко распространился не так давно, менее 20 лет назад, но происходящие процессы, связанные и обусловленные глобализацией, идут уже достаточно давно [1, с. 6]. Всемирное распространение принципов и жизненных укладов, формируемых в США, значительно ускорились. Разумеется, вместе с ускорением растет и сопротивление этим процессам. Глобализации подвержены не только экономики стран, но и языки. С одной стороны, речь идет о мировом языке,

с другой – речь должна идти о сохранении языков, вымирающих или находящихся под угрозой вымирания. Как известно, человек имеет две языковые потребности: их можно назвать потребностью в идентичности и потребностью во взаимопонимании. Использование чуждого языка часто является вынужденным и может вызвать протест [там же]. В условиях расширения глобализационных процессов наблюдается активная миграция населения, а в связи с этим возникают вопросы, связанные

с адаптацией участников миграционных процессов. В рамках миграционной лингвистики, формирующего направления в нашей стране, изучаются аспекты, касающиеся языковой репрезентации участников миграционных процессов (или социальных агентов) в условиях глобализации [13; 15; 20]. Базовыми категориями миграционного дискурса являются «миграция», «мигрант» [2; 3]. Мы вводим новую категорию «дети-мигранты» как социальных агентов, социальных участников миграционного дискурса в рамках образовательного дискурса. Для уточнения позиции автора также вводится понятие «мигрантский образовательный дискурс». Травматический опыт переселения, различия в культуре и конфликты в условиях новой реальности, проблемы одиночества, трудности адаптации – неполный перечень факторов, способствующих восприятию детей-мигрантов себя непонятыми и непринятыми. С прибытием на территорию России мигрантов из бывших республик Советского Союза целыми семьями с детьми различного возраста возникли проблемы с их социализацией и адаптацией.

Принимаются меры, позволяющие детям из семей мигрантов посещать общеобразовательные школы, получать высшее образование. Учеными анализируется опыт стран ЕС по интеграции мигрантов в образовательное пространство принимающей страны. В результате массовых международных миграций в Европе сложились многочисленные диаспоры выходцев из Африки и Азии. Подросло уже второе и даже третье поколение, которое родилось здесь либо прибыло в Европу в раннем возрасте. Рождаемость в семьях мигрантов выше, чем у коренного европейского населения. Число их детей растет относительно и абсолютно. Перед правительствами и общественностью принимающих стран встают трудные вопросы: как

адаптировать все увеличивающуюся массу пришельцев к европейским условиям жизни, труда, учебы? Наибольшее внимание уделяется молодежи. Дети-мигранты – это особая социально-психологическая категория со своими специфическими признаками. Ребенок оказывается на рубеже двух культур. В европейском городе дети мигрантов утрачивают традиционные нормы поведения (не всегда худшие) и перенимают правила и обычаи поведения детей титульной нации (далеко не всегда лучшие). Ситуация осложняется религиозным фактором. В Западной Европе ислам стремится противостоять христианству – религии основного коренного населения.

В исследованиях применяются различные подходы к тому, кого можно называть или определить как «детей мигрантов». Дети мигрантов / мигрировавшая молодежь – дети, у которых иммиграция играет ключевую роль в биографии, независимо от того, мигрировали они сами или переехали их семьи. В Великобритании говорят о мигрантах и их потомках. В исследованиях об этих школьниках пишут, как о представителях меньшинств. Хотя термин «этническое меньшинство» или «меньшинство» обозначает коренные группы, которые культурно отличаются от большинства, но при этом не являются мигрантами.

В Европе развивается миграционная педагогика (Migrationspädagogik [18] или Ausländerpädagogik) В целом сторонники Ausländerpädagogik [11] формулируют следующие цели: развитие терпимости по отношению к чужому образу жизни и стилю поведения; осознание того, что культурные различия и чужие культуры влияют на эмоциональную сферу человека, становятся источником его переживаний и потребностных состояний; развитие способности дифференциации внутри чужой культуры,

умение оценивать системы ценностей и норм по степени их исторически конкретной важности для определенных видов деятельности; формирование способности интегрировать элементы других культур в собственную систему мышления и ценностей [6, с. 225; 19].

Вопросы о мультикультурализме, толерантности по отношению к мигрантам и их культуре непосредственно связаны с вопросом об отношении к детям-мигрантам (детям мигрантов) [8, с. 4–22]. Дети мигрантов столкнулись не только с языковыми проблемами, но и конфликтами в процессе межкультурного общения. Образование и воспитание детей мигрантов является основной задачей всех школ и образовательных учреждений. В рамках миграционного дискурса мы выделяем мигрантский образовательный дискурс, определяя его место в общем дискурсивном пространстве, которое понимается как «среда сосуществования и функционирования определенных дискурсов, объединенных по какому-либо принципу. ...как сложная система, параметры которой заданы возможностью объединения дискурсов» [5, с. 31–61]; дискурсах миграции [4]; о политическом дискурсе [7]; о миграционном дискурсе [2; 3; 9].

Участниками мигрантского образовательного дискурса являются государственные структуры, законодатели в области образования, социальные агенты (родители-мигранты, дети мигрантов, учителя специализированных классов (Willkommensklassen, Übergangsklassen), консультанты). Одним из ключевых концептов мигрантского образовательного дискурса является концепт *Migrantenkinder*. Дети мигрантов имеют право на обучение в разных типах школ Германии и составляют по разным оценкам до трети всех обучающихся [14].

Расширение процессов глобализации в разных сферах человеческой деятель-

ности влечет за собой появление новых слов и словосочетаний. В немецком миграционном дискурсе выявлены следующие единицы: *kriminelle Migranten, sich durch die Migranten künstlich verjüngen, antifaschistische Migranten, Migranten als Bauernopfer benutzen, zum Spielball der Politik werden, eine schwimmende Barriere gegen Migranten errichten: Denken sie bei nicht kriminellen Migranten an sympathische Leute of Color?; Deutschland hat sich in den letzten Jahrzehnten künstlich verjüngt durch Migranten; Sie trägt ein T-Shirt, auf dem steht, was den losen Zusammenhang von antifaschistischen Migranten beschreibt.*

Анализ корпусных данных (Leipzig Corpora Collection, dwds), сайтов немецких журналов и газет позволил выделить семантические модули, структурирующие поле концепта *Migrantenkinder* [9; 10].

1. «Адаптация»: 1.1. Микромодуль «Социальная адаптация»: *Die Hertie-Stiftung will Migrantenkindern jetzt mehr Chancengleichheit ermöglichen* [12];

1.2. Микромодуль «Языковая адаптация»: *Alle Beteiligten sehen das Sprachproblem bei Migrantenkindern als allerdingendstes Problem, das mit voller Kraft bewältigt werden müsse* [там же].

2. «Люди»: 2.1. Микромодуль «Иностранец»: *Türkische Migrantenkinder, die die Gymnasialreife erlangen, haben keine Sprachprobleme* [там же].

3. «Эмоционально-психологическое состояние»: 3.1. «Отрицательное эмоционально-психологическое состояние»: *So blieben nach Berichten der Experten viele Migrantenkinder mit ihren Familien aus reiner Angst vor Ansteckung in den kleinen Wohnungen* [16].

4. «Причина»: 4.1. «Экономика»: *In Deutschland ringen einige Städte und Länder mit der Bundesregierung darum, mehr Migrantenkinder herzuholen* [там же];

4.2. «Политика»: *Nehmen wir die populistische Forderung von AfD-Politiker*

Stephan Brandner, der eine Impfpflicht für Migrantenkinder fordert [там же];

4.3. «Мироощущение»: *Zu den allerschönsten Komikgenres zählen die Auftritte von Migrantenkindern der zweiten oder dritten Generation, die sich über Ausländer lustig machen, sich selbst inbegriffen [там же];*

4.4. «Здоровье»: *Studie: Warum sind Migrantenkinder häufiger übergewichtig? [там же];*

5. «Страна»: *Mindestens 5200 Migrantenkinder aus Syrien, Afghanistan, dem Irak und afrikanischen Ländern leben derzeit in Griechenland, viele von ihnen unter sehr schlechten Bedingungen in Camps auf den Inseln in der Ägäis [там же];*

6. «Социальная защищенность»: 6.1. Микромодуль «Отсутствие социальной поддержки»: *Mit Einzelprojekten läßt sich das Sprachproblem der Migrantenkinder insgesamt allerdings nicht lösen [12];*

6.2. «Социальная поддержка»: *Daher sollen Lehrer und Erzieher in Zukunft enger kooperieren – jetzt, in einem ersten Schritt, vor allem bei der Sprachförderung von Migrantenkindern [там же];*

7. «Законодательство»: *Türken sollen Lehrer werden – Bildungssenator Klaus Böger will die Bildungschancen von Migrantenkindern verbessern [там же];*

8. «Образование»: *Zugleich würden die Bildungschancen von Migrantenkindern verbessert, wenn sie frühzeitig in Kindertagesstätten betreut würden [там же].*

В немецком миграционном дискурсе встречаются полярные позиции в отношении уровня подготовленности детей мигрантов, с одной стороны, этот уровень оценивается как низкий: *Wie Migrantenkinder von Generation zu Generation in der Schule scheitern; Migrantenkinder gehören meist zu den Bildungsverlierern; Das in Deutschland meistzitierte Beispiel sind Migrantenkinder, die aufgrund vernachlässigten Spracherwerbs in Deutschland stärker zurückbleiben als*

in anderen Ländern [17], с другой – наоборот: Pisa-Koordinatorin über Stärken von Migrantenkindern: «Andere Schüler können von ihnen lernen»; Unter anderem erreichten Migrantenkinder bessere Englisch-Ergebnisse als einheimische Kinder; Der Glücksfall: Im September 2016 hatte das Sindelfinger Pfarrwiesengymnasium mit einer internationalen Vorbereitungsklasse für begabte Migrantenkinder begonnen; Beim Erfolg in der Schule sind Migrantenkinder stärker auf sich gestellt als andere [16].

Кроме того, отмечается, что для детей-мигрантов существуют школы, уровень преподавания в которых ниже, чем в других школах: *So haben wir die billigste Version der Schulen für Migrantenkinder, und deren Eltern nehmen das hin, weil sie nicht wissen, wo es bessere Schulen gibt [там же].* В мигрантском образовательном дискурсе поднимается вопрос об учителях, имеющих соответствующие компетенции преподавания в классах с детьми-мигрантами: *Vom Migrantenkind aus dem Problemviertel bin ich immerhin zum Lehrer von Migrantenkindern im Problemviertel geworden [там же].*

9. «Интеграция»: *Es sei richtig, gemeinsam mit den Ländern die Zahl der Schulabbrecher zu reduzieren und mehr für die Integration von Migrantenkindern zu tun [12]; Heilbronner Lehrer haben an Schwedens Schulen hospitiert, um sich Anregungen für die Integration von Migrantenkindern zu holen [16]; Die Situation wird erschwert durch Probleme, die aus der mangelnden Integration von Migrantenkindern resultieren [12]; Und das, obwohl eine der Hauptforderungen «nach Pisa» lautet, Kinder möglichst lange zusammen zu unterrichten, um auch eine Integration von Migrantenkindern und sozial Benachteiligten zu erreichen [там же]. Denkbare Themen sind der Kampf gegen Diskriminierung, die Verbesserung der Schulerfolge von Migrantenkindern,*

die interkulturelle Öffnung in städtischen und öffentlichen Bereichen oder die Aufnahme und Eingliederung von Flüchtlingen [16]. В систему поддержки мигрантов включаются образовательные учреждения: *An der Freien Universität Berlin machte sie zusätzlich zu ihrem Psychologiestudium noch einen Abschluss in „Interkultureller Erziehung“, arbeitete dann als Erzieherin in einer Kita, vorwiegend mit Migrantenkindern* [там же].

10. «Внешняя характеристика»: *Auch in Paris sind es die Migrantenkinder, die bestimmte Styles geprägt haben, Jogginghosen mit Tennissocken und die Air Max* [там же].

11. «Национальность»: *So ist es richtig (und alles andere als neu), dass in sämtlichen Schulstudien die türkischen Migrantenkinder besonders schwache Leistungen erbringen* [12].

12. «Интолерантность / Жестокое обращение»: *Und stellen Sie sich mal vor, Hiesige, egal wo, würden Migrantenkinder systematisch vergewaltigen und foltern* [16].

13. «Ментальность»: *Wenn das ganze einer gesunden menschenverstandsmäßigen Logik folgen würde, würde so ein Verein in Kitas geben, wo Migrantenkinder sind, und denen die deutschen Märchen und deutschen Volks- und Kinderlieder nahebringen* [там же].

14. «Опасность»: *Es schwang mit, was seit Tagen in sozialen Netzen gehetzt wurde – die Migrantenkinder in den Vororten verbreiten das Virus* [там же].

15. «Количество»: *In den Wiener Volksschulklassen bilden die Migrantenkinder sogar die Mehrheit* [там же].

В немецком миграционном дискурсе дети-мигранты представлены лексемами *Flüchtlingskinder, Gastarbeiterkinder, minderjährige Flüchtlingkinder, Migrantenkinder, unbegleitete Jugendliche, Minderjährige, minderjährige Migranten, unbegleitete minderjährige Geflüchtete, junge Geflüchtete, geflüchtete Teenager, minderjährige illegale*

Migranten, verhaftete Minderjährige, Vorzeigemigranten und Problemmigranten, unbegleitete Migrantenkinder и др.

Акультурация детей-мигрантов – новая проблематика для педагогической науки и межкультурной коммуникации. Вклад миграционной лингвистики в решение этой сложной задачи видится в изучении новых дискурсивных практик в сферах образования, социологии, политики, культурологии и др. В российском дискурсе, в частности педагогическом миграционном, выявлены следующие семантические модули, актуализирующие концепт «дети-мигранты»:

1. «Кризисная ситуация»: *Ребенок-мигрант, живущий под влиянием мигрантской субкультуры и наталкивающийся ежедневно на культуру большинства, находится в сложной кризисной ситуации.*

2. «Интеграция»: *...интеграция детей-мигрантов в общество посредством образования.*

3. «Подготовка педагогических кадров»: *...подготовка учителей, ориентированных на работу с детьми-мигрантами.*

4. «Предмет научного исследования»: *...модель представляет собой целостный подход к организации процессов адаптации и социализации детей-мигрантов к образовательной среде школы.*

5. «Адаптация, социализация»: *Адаптация детей-мигрантов к образовательной среде школы.*

6. «Политический статус»: *Усиливающаяся миграция в России привела к появлению большого количества детей-беженцев, мигрантов, переселенцев, испытывающих огромные материальные трудности в адаптации к иной среде и культуре.*

7. «Проблемы образования, обучения»: *Решение проблем образования детей-мигрантов и беженцев на современном этапе обусловлено рядом объективных и субъективных факторов.*

8. «Равные шансы, право»: *Для детей-мигрантов или представителей национальных меньшинств межкультурное образование дает возможность равного жизненного старта.*

9. «Потребности»: *...дети-мигранты почти в равной степени мечтают о продолжении обучения, получения престижного образования.*

10. «Педагогические предрассудки»: *Существует так называемая “ложная, педагогическая установка”, что учащиеся-мигранты, которые хорошо говорят в быту на русском языке, могут в школе учиться в обычном общем классе.*

11. «Родители»: *...родители детей-мигрантов не понимают, что для быстрого вхождения в русскоязычный социум ребенку нужны знания об особенностях культуры этой страны....*

12. «Социокультурная, образовательная среда»: *Дети-мигрантов попадают в конкретную социокультурную среду, которая старается сформировать из этого подростка-мигранта личность.*

13. «Аккультурация»: *Аккультурация иммигрантской молодежи – новая проблематика для педагогической науки, она никак не отражена в педагогической классике.*

14. «Неравноправие»: *Усугубляющаяся социальная стратификация неизбежно создает неравные образовательные возможности для детей коренного населения и для детей-мигрантов – выходцев из различных слоев общества.*

15. «Успешность»: *...в ряде случаев некоторые школьники-мигранты все же учатся лучше, чем их русскоязычные сверстники.*

16. «Академическая, языковая социализация»: *Академическая и языковая социализация играют довольно большую роль в успешности учащегося-мигранта не только в школе, но и обществе в целом.*

17. «Трудности»: *Для преодоления трудностей необходимы личные бесе-*

ды с учителем, работа в группе с другими учениками, ознакомление класса с обычаями и традициями ребенка-мигранта.

В российском контексте детей из других «этнических групп» называют инофонами. В качестве измеряемых параметров могут выступать гражданский статус, принадлежность к меньшинствам, первый (родной) язык. Положение детей-мигрантов в образовательной системе оценивается по-разному. Комплекс показателей включает следующие характеристики: выбор мигрантами типов школы, средняя продолжительность обучения, показатели успеваемости, тип получаемого квалификационного документа. В русском миграционном дискурсе встречаются следующие номинации детей-мигрантов:

«Дети мигрантов»: *Дети мигрантов учатся в обычных школах области, при этом наблюдается устойчивый рост числа детей мигрантов в младших классах;*

«Дети-переселенцев»: *Но существуют еще некоторые факторы, влияющие на процесс аккультурации детей-переселенцев;*

«Ребенок-мигрант»: *Как выстроить систему социально-педагогического сопровождения жизнедеятельности ребенка-мигранта в образовательной организации?;*

«Переселившиеся дети»: *Именно поэтому педагоги общеобразовательных школ, ориентируясь на внешние поведенческие проявления, поспешно делают выводы о хорошей адаптации переселившихся детей;*

«Дети инофоны»: *Помните, у меня в классе много детей с ОВЗ и дети-инофоны. Все справились с прописями;*

«Дети-билингвы»: *...педагогу необходим запас знаний об особенностях развития детей-билингвов, о культуре своего и контактирующего народов, соответствующих методик и технологий;*

«Дети южных национальностей»: *Эпизоды с действиями скинхедов, рассказы о том, что скоро питерские школы будут наполовину заполнены детьми южных национальностей бывшего Советского Союза, определили актуальность исследования;*

«Иноэтнические дети»: *...в Санкт-Петербурге нет статистики, сколько сейчас в школах обучается иноэтнических детей;*

«Дети-мигранты»: *Как адаптируются дети-мигранты к школьной жизни, как быстро осваивают язык, как успевают по предметам;*

«Дети трудящихся-мигрантов»: *...совместно с Посольством Киргизии и киргизскими общественными организациями открывать воскресные школы для детей трудящихся-мигрантов из Киргизии;*

«Дети беженцев»: *Почему так происходит, в эфире “Радиошкола” рассказала бывший директор интеграционного центра для детей беженцев и мигрантов “Такие же дети” Анна Тер-Саакова;*

«Дети с миграционным опытом»: *У нас даже нет статистики, сколько в московских и российских школах учатся детей с миграционным опытом;*

«Дети с опытом миграции»: *Они приходят к нам на семинары (всероссий-*

ские семинары по интеграции и обучению детей с опытом миграции);

«Дети с миграционным прошлым»: *Это школы, в которых учатся много детей с миграционным прошлым;*

«Иноязычные дети»: *Впрочем, иноязычные дети в школах – это не российский феномен;*

«Перелетные дети»: *Перелетные дети – это дети, приехавшие – прилетевшие! – в Россию из разных стран мира.*

Во второй половине 2021 г. номинативное поле «Дети-мигранты» расширилось путем включения следующих номинаций:

«Учащийся-мигрант»: *Готов ли учитель к работе с учащимися-мигрантами?;*

«Ученик-мигрант»: *А главной целью программ билингвального обучения уже стало не только обеспечение скорейшего и эффективного включения ученика-мигранта в обычный класс, но и способствование сохранению его родного языка и культуры.*

«Школьник-мигрант»: *...социализация личности школьников-мигрантов во время обучения в российской общеобразовательной школе связано с освоением ими социальной роли школьника.*

Список источников

1. Алпатов В. М. Языковой аспект глобализации // Язык в глобальном контексте: Современная языковая ситуация как следствие процесса глобализации: сборник научных трудов. М., 2018. С. 6–25.
2. Зубарева Е. О. Номинативное поле концепта «Мигрант» // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 420–422.
3. Зубарева Е. О. Языковая репрезентация концепта «Миграция» // Миграционная лингвистика в современной научной парадигме: коллективная монография Пермь: Пермский государственный университет, 2019. С. 65–112.
4. Костева В. М. Дискурсы миграции в лингвистике // Миграционная лингвистика в современной научной парадигме: медиационные практики. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2019. С. 46–52.
5. Плотникова С. Н. Дискурс и дискурсивное пространство // Дискурс как универсальная матрица вербального взаимодействия. М.: Ленанд, 2018. С. 31–61.
6. Сухова О. В. Мультикультурализм в научно-педагогическом дискурсе Германии // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 6 (25). С. 225–227.

7. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: наука – научное направление – симулякр // Экология языка и коммуникативная практика. 2015. № 1. С. 126–134.
8. Шустова С. В., Костева В. М., Хорошева Н. В. Мигрантский образовательный дискурс: коммуникативные стратегии и тактики // Миграционная лингвистика. 2019. № 1. С. 4–22.
9. Шустова С. В., Хорошева Н. В., Зубарева Е. О. Языковая репрезентация концепта «Родители-мигранты» в научном и медийном дискурсах // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 1. С. 87–94.
10. Шустова С. В., Красноборова Л. А. Концепт «родители-мигранты» в языковом сознании носителей русского языка (на материале свободного ассоциативного эксперимента) // Язык и культура. 2020. № 51. С. 106–118.
11. Czock H. Der Fall Ausländerpädagogik: Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration. Frankfurt-am-Main: Cooperative Verlag, 1993. 173 p.
12. Dwds – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dwds.de> (дата обращения: 03.06.2021).
13. Gugenberger E. Theorie und Empirie der Migrationslinguistik. Mit einer Studie zu den Galicien und Galicierinnen in Argentinien. Austria: Forschung und Wissenschaft. Literatur und Sprachwissenschaft [Электронный ресурс]. URL: <https://www.google.com/search?tbm=bks&q=Migrationslinguistik> (дата обращения: 03.10.2021).
14. Bildung. Medien Dienst [Электронный ресурс]. URL: <https://mediendienst-integration.de/de/integration/bildung.html> (дата обращения: 03.10.2021).
15. Krefeld Th. Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla [Электронный ресурс]. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004. URL: <https://www.google.com/search?tbm=bks&q=Migrationslinguistik> (дата обращения: 03.10.2021).
16. LC – Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета [Электронный ресурс]. URL: <https://wortschatz.uni-leipzig.de/de> (дата обращения: 03.10.2021).
17. Leeds – Leeds corpus [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.leeds.ac.uk/internet.html> (дата обращения: 03.10.2021).
18. Mecheril P. (Hrsg) Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2016. 542 p.
19. Nieke W. Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske und Budrich, 2002; 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. 277 p.
20. Sprachen in mobilisierten Kulturen: Aspekte der Migrationslinguistik [Электронный ресурс]. Hrsg von Th. Stehl. Potsdam: Universitätsverlag, 2011. URL: <https://www.google.com/search?tbm=bks&q=Migrationslinguistik> (дата обращения: 03.10.2021).

Информация об авторе

С. В. Шустова – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет

Information about the Author

S. V. Shustova – Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the Department of Linguistics and Translation, Perm State National Research University

Статья поступила в редакцию 27.10.2021; одобрена после рецензирования 01.11.2021; принята к публикации 09.11.2021.

The article was submitted 27.10.2021; approved after reviewing 01.11.2021; accepted for publication 09.11.2021.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2022. Т. 16, № 1
Topical issues of philology and methods of foreign language teaching. 2022. Vol. 16, no. 1

Обзорная статья

УДК 372.881.161.1:378

Теоретические и практические аспекты применения смешанного обучения в практике преподавания русского языка как иностранного

Янина Романовна Андрушкевич

Университет Северной Каролины, Уилмингтон, США,
yanina.andrushkevich@gmail.com

Аннотация. Период пандемии 2020–2021 показал неэффективность дистанционного обучения. В связи с этим интерес исследователей в последнее время все чаще обращен к смешанному обучению, его преимуществам, проблемам и практикам применения. В отечественной науке тема смешанного обучения, в частности в практике преподавания РКИ, остается новой и малоисследованной. В статье представлена дифференциация понятий смешанное и дистанционное обучение, описаны причины перехода к сочетанию очного и онлайн обучения, приведены результаты различных исследований, доказывающих эффективность смешанного обучения. Предметом рассмотрения этой статьи также выступают лучшие практики применения смешанного обучения в вузах России, Китая, Литвы и США. В статье также рассматриваются преимущества смешанного обучения, а также трудности, возникающие при имплементации смешанного обучения в вузах. Приведены советы различных преподавателей-исследователей по оптимизации применения смешанного обучения. В статье также рассматривается вопрос о типологии моделей смешанного обучения, а также проблема отсутствия в исследуемых публикациях четких критериев и принципов классификации. Обоснована необходимость создания конкретных способов применения этих моделей на практике.

Ключевые слова: смешанное обучение, РКИ, русский как иностранный, преподавание, онлайн-курсы, цифровая дидактика

Review article

Theoretical and practical aspects of blended learning in the practice of teaching Russian as a foreign language

Yanina R. Andrushkevich

University of North Carolina, Wilmington, USA, yanina.andrushkevich@gmail.com

Abstract. The pandemic period of 2020–2021 has shown the ineffectiveness of distance learning. In this regard, the interest of researchers has recently increasingly turned to blended learning, its advantages, problems, and practices of application. The topic of blended learning, in particular in the practice of teaching Russian language, remains new and little explored. The article differentiates the notions of blended and distance learning, describes the reasons for the transition to a combination of face-to-face and online learning, and shows the results of various researches proving the effectiveness of blended learning. The best practices of blended learning application in Russian, Chinese, Lithuanian and the U.S. universities are also the subject of the article. The article also discusses the benefits of blended learning, as well as the difficulties encountered in

the implementation of blended learning in universities. Advice from various teacher-researchers on optimizing the use of blended learning is given. The article also discusses the typology of blended learning models, as well as the problem of the lack of clear criteria and classification principles in the researched publications. The necessity of creating specific ways of applying these models in practice is substantiated.

Keywords: blended learning, RFL, Russian as a foreign language, teaching, online courses, digital didactics

Дистанционное обучение показало свои явные недостатки в период пандемии 2020–2021 гг. В связи с этим фактом представляется невозможным использовать дистанционное обучение в качестве базовой формы обучения. В виду цифровой трансформации современного общества наиболее перспективным видится смешанное обучение. Смешанное обучение видится «генеральной линией развития» на всех образовательных уровнях [6].

Разработкой проблем дистанционного образования занимались многие отечественные ученые (Э. Г. Азимов, А. Л. Архангельская, А. Н. Богомолов, М. А. Бовтенко, Л. А. Дунаева, О. П. Крюкова, Е. С. Полат, О. И. Руденко-Моргун, П. В. Сысоев, С. С. Хромов и др.) Однако вопросы смешанного обучения на текущий момент только приобретают свою популярность в контексте преподавания РКИ. В преподавании русского языка как иностранного, базирующегося на практико-ориентированной деятельностной концепции, внедрение обучения с применением электронных ресурсов и сокращением межличностного офлайн-общения является новацией и определенным методическим вызовом [15].

Рассматривая проблему дифференциации понятий «смешанное обучение» и «дистанционное обучение», необходимо подчеркнуть, что их главное отличие заключается не только в количестве времени, проведенного в онлайн-пространстве и традиционной учебной среде, но и в применении различной методологии учебной деятельности. В процессе дистанционного обучения на первый план

выходит технологическая оснащённость учащихся, снабжение их цифровым образовательным контентом. В процессе смешанного обучения особое внимание уделяется гармоничному и эффективному взаимодействию технологического и педагогического аспекта, грамотному изменению педагогического подхода. Согласно ГОСТ Р 58544-2019: «смешанное обучение предполагает возможность использования нескольких методов обучения, предназначенных для выполнения соответствующих требований, что делает его гибким и позволяющим проводить контекстуализированное обучение в соответствии с допустимыми финансовыми и временными затратами, а также требованиями к местоположению обучающихся и обучающихся». В исследуемых источниках дается следующие определение термину “*blended learning*” или «смешанному обучению»: «смешанное обучение – это сочетание очного и онлайн обучения» [9].

Переход к смешанному обучению вызван рядом причин. Пит Шарма определяет экономию времени как причину перехода к сочетанию форматов с целью охватить больше материала за один курс, а также персонализировать обучение для учащихся с различными потребностями [18]. Е. И. Бегенёва отмечает «возросшую необходимость совмещать сжатые сроки обучения с максимальным объемом учебных задач» [4]. А. А. Беловодская считает, что «достижение этих (образовательных) целей требует гораздо большего количества времени, чем те часы, которые отведены на работу в аудитории» [5].

Согласно утвержденному Министерством образования и науки РФ Приказу от 01.04.2014 № 255, устанавливаются следующие требования к русскому языку как иностранному. Объем лексического минимума первого уровня должен достигать 2300 единиц, второго – 10 тысяч единиц [12]. При этом, согласно исследованию Л. Ашкинази и Г. Головина пассивного словарного запаса носителей русского языка посредством интернета, «к моменту выпуска из школы подросток в среднем знает 51 тысячу слов» [3]. В активном запасе у молодого россиянина 32 тысячи слов [4], что еще раз подтверждает насыщенность программы по РКИ и необходимость ее реализации в сжатые сроки.

Исследование специалистов Института Пушкина 2016 г. показало, что абсолютное большинство студентов (87 %) были удовлетворены смешанным обучением (с использованием портала «Образование на русском») [11]. Существуют и другие исследования, убедительно доказывающие эффективность смешанного обучения. Так, в статье В. В. Вязовской, Т. А. Данилевской и М. Е. Трубчанинова приводятся данные об увеличении объема усвоенного учебного материала учащимися при условии использования технических и аудиовизуальных средств на аудиторных занятиях [8]. В 2015 г. О. Флаерти и С. Филлипс провели обзор литературы по «перевернутым» классам и обнаружили ряд исследований по другим дисциплинам, в которых сообщается о повышении удовлетворенности учащихся, академической успеваемости, посещаемости и поощрении преподавателями активного вовлечения и обучения студентов [14].

К основным преимуществам смешанного обучения (перед дистанционным) следует отнести следующие его особенности: во-первых, это оптимальное взаимоотношение традици-

онной и электронной форм обучения; во-вторых, универсальность использования смешанного обучения на всех уровнях обучения и специальностях; в-третьих, оптимизация персонального подхода в обучении; в-четвертых, интерактивный формат обучения позволяет трансформировать роль учащегося из объекта в субъект образовательной деятельности, сформировать «независимого» обучаемого (термин О. П. Крюковой) или «активного студента» (термин М. Ю. Лебедевой). Независимый обучаемый знает свои цели и задачи, легко ориентируется в виртуальной образовательной среде, знает способы организации курса, принципы контроля, имеет достаточную степень свободы. К преимуществам смешанного обучения также можно отнести студентоцентричность, повышение эффективности очных занятий, удобство в измерении и анализе результатов и др. [11].

Основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели РКИ, включают в себя необходимость мотивировать студентов к самостоятельной работе; дополнительное время, необходимое преподавателям для предоставления обратной связи по онлайн-работе; новый образ мышления, необходимый для создания полезных занятий, которые наилучшим образом используют как очный, так и онлайн режимы.

М. Ю. Лебедева приводит ряд факторов, ограничивающих использование смешанного обучения: технические трудности, недостаточные знания и навыки педагогов по владению техникой, скептицизм по поводу перехода к смешанному обучению, недостаток времени на изучение технологических возможностей преподавания, недостаток качественных методических онлайн-ресурсов для преподавания РКИ [11].

На текущий момент (2021 г.) тема смешанного обучения в отечественной науке остается новой и малоис-

следованной, об этом свидетельствует количество публикаций. Зарубежные коллеги имеют более значительное число трудов на эту тему. Среди наиболее цитируемых зарубежных авторов представлены Х. Стейкер и М. Хорн, К. Бонк и Ч. Грэхем, среди отечественных: И. Н. Семёнова и А. В. Слепухина, Ю. С. Васильева, а также Ю. И. Капустин, который первым в России защитил докторскую диссертацию на тему смешанного обучения [6]. В частности, смешанное обучение русскому языку как иностранному не распространено достаточно широко, хотя имеются описания отдельных методических разработок. Поиск в научной электронной библиотеке по запросу «смешанное обучение РКИ» показал 18 научных статей и 0 диссертаций, что подтверждает существующую необходимость проведения валидных исследований эффективности технологичных смешанного обучения в РКИ.

На государственном уровне развитие онлайн-образования планируется как приоритетное. Ключевой целью проекта «Экспорт образования» является повышение привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международном рынке. О значимости компьютера в процессе обучения РКИ свидетельствует и область методики обучения – компьютерная лингводидактика [8].

Смешанные и онлайн-курсы становятся все более распространенными в колледжах и университетах [15]. Хотя цифровое обучение может дать массу преимуществ при правильном использовании, оно часто имеет скорее институциональные, чем педагогические мотивы [16]. Для того чтобы цифровое обучение было успешным для преподавателей и студентов, оно сопровождается собственным набором требований, которые должны предоставлять учебные заведения. Некоторые из этих требований, такие как педагогически

обоснованный дизайн курса, адекватная поддержка преподавателей и учащихся, могут привести к скрытым затратам, которые делают смешанное и онлайн-обучение не совсем экономичными, как предполагалось изначально. Смешанные и онлайн курсы должны быть организованы основываясь на педагогических мотивах, а также для удобства студентов и преподавателей. Некоторые исследователи, признавая дополнительные затраты на создание электронных платформ, считают, что они с лихвой окупаются благодаря улучшению преподавания и обучения, а также расширению доступа и возможностей, аутентичной оценке, максимальному использованию ресурсов, повышению успешности и удовлетворенности студентов и преподавателей [16].

Следует отметить, что во многих вузах создание электронного пособия приравнивается к публикации печатного издания. В ГОСТ прописаны критерии, предъявляемые к электронным пособиям, однако они имеют довольно широкую трактовку: «учебное электронное издание – электронное издание, содержащее систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания, и рассчитанное на учащихся определенного возраста» [10].

Э. Г. Азимов выделяет следующие требования к электронным средствам образования: презентационный модуль (введение нового материала); информационно-справочный (экспликация и семантизация материала); тренировочный (отработка навыков использования введенного нового материала); контролирующий (проверка усвоения материала) [2].

В. В. Вязовская, Т. А. Данилевская, М. Е. Трубочанинова предлагают следующие критерии для электронных ресурсов: 1) должны быть целесообразно-

но использованы в учебном процессе; 2) должны быть насыщены и содержать в себе качественные компоненты; 3) должны соответствовать заявленному уровню; 4) должны быть гибкими в траектории обучения, давать возможность реализации индивидуального подхода; 5) должны предоставлять тьюторскую поддержку; 6) должны соответствовать нормам этики и морали; 7) должны быть доступными [8].

В 2018 г. Институтом русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова была предпринята попытка создания общего каталога отечественных и зарубежных электронных ресурсов по РКИ. Однако на сегодняшний день этот каталог является неполным. На основании изученных нами работ, мы можем перечислить следующие электронные ресурсы по РКИ, существующие на 2021 г.: 1) портал «Образование на русском» от Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина; 2) портал “Learn Russian” от Russia Today; 3) Курс СПбГУ «Русский как иностранный В1+» размещен на портале «Открытое образование», курс «Успех+»; 4) мобильное приложение с тестами ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-1, ТРКИ-2 от Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы; 5) платформа «Интерактивная библиотека», курс “Ruso Comunicativo”, приложение “Russian via songs”; «Учебно-тестовая система УТС», курс «Русская грамматика. Первые шаги» от Лаборатории новых образовательных технологий (ЛНОТ) ИМО ВГУ; 6) курс «Русский язык для начинающих», а также учебно-методический комплекс «В пути» от Калифорнийского университета; 6) авторский курс А. А. Беловодской (Институт иностранных языков Вильнюсского университета, Литва); 7) авторский курс Е. И. Бегенёвой (ВГУ) [1].

Как отмечают в своей статье В. В. Вязовская, Т. А. Данилевская

и М. Е. Трубочанинова, при тщательном рассмотрении крупных образовательных порталов становится очевидной проблема несогласованности между авторами (методистами) и разработчиками. Авторы также отмечают, что ресурсы, размещенные на сайтах государственных вузов, соответствуют нормам ТРКИ, однако «доморощенные» курсы могут содержать языковые и коммуникативные девиации, нарушения морали и этики [8].

Е. И. Бегенёва предлагает следующие рекомендации по оптимизации смешанного обучения: давать материал в пределах нормы (не стараться его максимально концентрировать в уроке, это снижает мотивацию), следовать логике занятия, минимизировать комментарии по поводу технической стороны занятия, использовать непознавательные компоненты урока для мотивации, помнить об учебном сопровождении учащихся, принимать во внимание родной язык учащихся и пользоваться этим преимуществом [4].

А. А. Беловодская при реализации моделей смешанного обучения предлагает преподавателю решить следующие вопросы: отбор учебного материала, распределение его по формам (очной или онлайн), определение типов заданий (для аудиторных и самостоятельных занятий) [5].

Доктор лингвистических наук Ван Сяоян из Цзилиньского университета (Китай) выделяет следующие тактики реализации смешанного обучения в рамках преподавания русского языка как иностранного: качественная подготовка преподавателей; поощрение их профессионального развития; воспитание в учащихся способности самостоятельного обучения и совместного обучения; проведение количественной оценки эффективности смешанного обучения [7].

Стоит отдельное внимание уделить проблеме трансформации заданий из

печатных пособий в электронные. Авторы О. И. Руденко-Моргун, А. Л. Архангельская, А. Н. Аль-Кайси предупреждают в своей статье от прямого «перекладывания» заданий, которое может затруднить понимание материала учащимися, а иногда и исказить представление об изучаемом явлении [13].

М. Ю. Лебедева считает, что для успешного применения смешанного обучения необходимо продолжать работу над разработкой и созданием профильных онлайн-ресурсов. Для внедрения модели Лебедева подчеркивает важность наличия подготовленности самого преподавателя к работе в условиях смешанного обучения [11].

Несмотря на наличие определенного числа исследований, не разрешенным остается ряд вопросов, связанных, во-первых, с различием понятий дистанционное и смешанное обучение; во-вторых, с типологией моделей смешанного обучения. Некоторые исследователи в своих работах обращают внимание на типы смешанного обучения, которые носят более широкий характер и слабо связаны с традиционной типологией [17].

Решения вопроса о типологии моделей смешанного обучения, предлагаемые в изученных публикациях, можно условно разделить на три вида: первый – собственные варианты класси-

фикации моделей, второй – использование модели Х. Стейкера и М. Хорна, третий – создание собственных моделей смешанного обучения. Наибольшей популярностью пользуется модель Х. Стейкера и М. Хорна, согласно которой существуют четыре модели смешанного обучения: *rotation model*, *flex model*, *self-blend model*, *enriched-virtual model*. В свою очередь *rotation model* делится на четыре подмодели: *station rotation model*, *lab rotation model*, *flipped classroom model* и *individual rotation model* [6].

Основной проблемой всех публикаций является отсутствие четких критериев и принципов классификации, исключением можно назвать статью В. И. Блинова и др., опубликованную в апреле 2021 г.

Важно также подчеркнуть необходимость создания конкретных способов применения этих моделей на практике, поскольку наиболее эффективной нам представляется эмпирическая типология смешанного обучения, созданная с практико-ориентированным подходом к процессу обучения.

Внедрение новой технологии должно сопровождаться исследованиями, которые позволят измерить эффективность, описать ее и выявить успешные стратегии и трудности ее имплементации.

Список источников

1. *Абрамова Я. К.* Опыт внедрения модели смешанного обучения при реализации образовательных программ в американских вузах // *Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом.* 2014. № 1-2. С. 4–7.
2. *Азимов Э. Г.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // *Русский язык за рубежом.* 2011. № 6. С. 45–55.
3. *Аишкинази Л., Головин Г.* Исследование пассивного словарного запаса носителей русского языка посредством Интернета [Электронный ресурс] // *Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии.* 2018. № 3-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-passivnogo-slovnogo-zapasa-nositelei-russkogo-yazyka-posredstvom-interneta> (дата обращения: 03.09.2021).
4. *Бегенёва Е. И.* Смешанная модель обучения в преподавании языка: на примере интерактивного курса РКИ «Русская газета к утреннему кофе» // *Научный Вестник государственного архитектурно-строительного университета.* 2010. № 2 (14). С. 137–145.

5. Беловодская А. А. Опыт использования информационно-коммуникационных технологий в обучении русскому языку как иностранному (на базе виртуальной языковой среды «Русский язык дистанционно») // Вестник ЦМО МГУ. 2012. № 2. С. 37–42.

6. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. № 5. С. 44–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64

7. Ван С. Модель смешанного обучения русскому языку как иностранного в Китае // Педагогическое образование в России. 2016. № 7. С. 244–249.

8. Вязовская В. В., Данилевская Т. А., Трубочанинова М. Е. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность // Русистика. 2020. № 18. С. 69–84.

9. ГОСТ Р 58544-2019. Менеджмент знаний [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200167810> (дата обращения: 03.09.2021).

10. ГОСТ Р 7.0.83-2013. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200104766> (дата обращения: 03.09.2021).

11. Лебедева М. Ю. Смешанное обучение РКИ: Ограничения, модели реализации и перспективы [Электронный ресурс] // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 5 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smешанное-obuchenie-rki-ogranicheniya-modeli-realizatsii-i-perspektivy> (дата обращения: 05.09.2021). DOI: 10.21510/1817-3292-2016-5-59-65

12. Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 01.04.2014 № 255 (Зарегистрировано в Минюсте России 17.06.2014 № 3270). URL: <https://base.garant.ru/70679090/> (дата обращения: 03.09.2021).

13. Руденко-Моргун О. И., Архангельская А. Л., Аль-Кайси А. Н. Средства самостоятельной работы при смешанном обучении РКИ: электронные или печатные? // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10-3 (76). С. 209–213.

14. Хамраева Е. А., Семина А. И. Подходы к обучению иностранному языку в профессиональной и академической среде // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2019. № 2. С. 100–105.

15. Anderson H. Blended Basic Language Courses: Design, Pedagogy, and Implementation. 2018. 202 p. DOI: 10.4324/9780203702468

16. Horn M. Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. Jossey-Bass, 2015. 278 p.

17. Johnson L., Adams B. S., Estrada V. et al. NMC Horizon Report: Higher Education Edition // The New Media Consortium. 2015. P. 56.

18. Sharma P. Blended learning // ELT Journal. 2010. DOI: 10.1093/elt/ccq043

Информация об авторе

Я. Р. Андрушкевич – помощник преподавателя, Университет Северной Каролины, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4211-8894>

Information about the Author

Ya. R. Andrushkevich – Teacher Assistant, University of North Carolina, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4211-8894>

Статья поступила в редакцию 04.10.2021; одобрена после рецензирования 27.10.2021; принята к публикации 01.11.2021.

The article was submitted 04.10.2021; approved after reviewing 27.10.2021; accepted for publication 01.11.2021.

Обзорная статья
УДК 372.881.111.1

Роль и место гибких навыков (soft skills) в процессе обучения иностранным языкам

Нина Витальевна Баграмова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, nvbagramova@mail.ru

Марина Романовна Ванягина

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии, Санкт-Петербург, Россия, marmalkina@rambler.ru

Аннотация. В статье описываются и анализируются гибкие навыки (soft skills) в системе профессионального образования в высшей школе. Дается описание их природы, классификации и инновационной роли в процессе профессионального образования. Особое внимание уделяется специфике включения гибких навыков в процесс обучения иностранному языку.

Ключевые слова: гибкие навыки, профессиональное обучение, компетенция 4К, коммуникативность, креативность, критическое мышление, коллаборативность

Review article

The role and place of soft skills in the process of teaching foreign languages

Nina V. Bagramova

Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, nvbagramova@mail.ru

Marina R. Vanyagina

Saint-Petersburg Military Institute of National Guard, Saint Petersburg, Russia, marmalkina@rambler.ru

Abstract. The article provides the description and analyses of soft skills in the system of professional education in High School. It is aimed at analysis of their nature, classification and innovating role in the process of professional education. Special attention is given to specific features of introducing soft skills into process of foreign language teaching.

Keywords: soft skills, professional education, Competence 4K, communication, creativity, critical thinking, collaboration

В настоящее время в экономической жизни общества происходят значительные изменения, одним из которых является четвертая промышленная революция. Это прогнозируемое событие, пришедшее вслед за цифровизацией, имеет целью внедрение киберфизических систем в производство и обслуживание всех человеческих потребностей, в том числе и образования.

Одним из признаков этого процесса в образовании является совершенство-

вание профессиональной подготовки будущих специалистов посредством повышения их квалификации за счет совершенствования профессиональных навыков *soft skills*.

Целый ряд специалистов в сфере обучения иностранным языкам занимается проблемой формирования и развития у студентов технических вузов в процессе обучения иностранному языку гибких надпрофессиональных навыков *soft skills*.

Собственно, *soft skills*, что в большинстве случаев переводится как «гибкие навыки» – кроссфункциональные навыки, которые в современном мире требуются вне зависимости от того, в какой профессии человек занят. *Soft skills* противопоставляются *hard skills* – жесткие навыки, имеющие непосредственное отношение к осваиваемой профессии.

Понятие *soft skills* было впервые зафиксировано в 1959 г. в США, когда при исследовании компетенций военных были выделены 2 вида умений: профессиональные (*hard skills*) и личные качества (*soft skills*).

В настоящее время термин “*soft skills*” представляет собой комплекс навыков (умений, компетенций), которые обозначают метапредметные и общие для различных видов деятельности навыки и включают некоторые основные черты интеллектуальной деятельности, эмоционального интеллекта, управления собственной деятельностью и продуктивного взаимодействия с другими людьми. [1]

По мнению некоторых ученых, термин *soft skills* используется в значении коэффициента эмоционального интеллекта EQ, под которым понимается совокупность личностных черт индивида, т. е. социальных качеств, коммуникативности языка, личных привычек, которые являются основными характеристиками индивида при его взаимодействии с другими [2].

Таким образом в настоящее время понятие *soft skills* не имеет универсальной дефиниции, т. к. каждый исследователь рассматривает его через сферу своих научных интересов. Поскольку понятие *soft skills* пришло в методику обучения из зарубежной экономики, оно базиру-

ется на различных подходах, в основе которых лежат коммуникативные и управленческие навыки.

В 2016 г. на Мировом экономическом форуме в Давосе (Швейцария) были сформулированы основные общепринятые гибкие навыки, необходимые человеку в XXI в. для успешной профессиональной деятельности и повседневной жизни [1]. Таким образом, речь идет о развитии универсальных общекультурных компетенций XXI в.

По мнению президента Давосского форума Клауса Шваба, границы между секторами и профессиями носят искусственный характер и все в большей степени показывают свою контрпродуктивность [3].

Гибкие навыки начали рассматриваться в качестве навыков и умений XXI в. как универсальные общекультурные компетенции, которые способствуют достижению поставленных целей, учат креативно мыслить, развиваться в разных направлениях.

При этом следует помнить, что английский термин *skills* имеет общее содержание, так как включает навыки, умения и компетенции. Кембриджский университет и организация «Партнерство для обучения в XXI в.» выделили четыре основных навыка XXI в.: креативность, критическое мышление, коммуникация, коллаборация (сотрудничество).

Эти ключевые навыки были разделены на три группы: элементы базовой грамотности, компетенции, качества личности. Такая классификация навыков XXI в. была представлена в докладе на Всемирном экономическом форуме «Новое видение образования» (табл.).

Всемирный экономический форум: навыки XXI века

Фундаментальная грамотность	Компетенции	Качества личности
Языковая грамотность Математическая грамотность Естественно – научная грамотность ИКТ – грамотность Финансовая грамотность Культурная и гражданская грамотность	Креативность Коммуникация Сотрудничество	Любознательность Инициатива Настойчивость Выдержка Лидерство Социальная и культурная осведомленность

Следует отметить, что вышеназванные ключевые гибкие навыки носят универсальный характер безотносительно к будущей профессии обучаемых.

Однако каждое профессиональное направление имеет свой набор универсальных навыков и метакомпетенций, которые позволяют наиболее эффективно действовать в заданном контексте, получить нужную работу, построить успешную карьеру, профессионально реализоваться.

Стоит отметить, что подготовка специалистов по иностранному языку является благоприятной почвой для развития гибких навыков, так как они уже частично включены в процесс обучения, где основной или составной частью запланированных компетенций являются все компетенции, включенные в вышеприведенную таблицу (и которые обозначаются общим термином «Компетенция 4К»).

Согласно существующим программам обучения, целый ряд гибких навыков развивается в процессе обучения иностранному языку в рамках смежных дисциплин (педагогика, психология).

Что касается компетенций, то, как отмечалось на Всемирном экономическом форуме, кроме конкретных, уже известных всем компетенций, большое значение приобретают метакомпетенции (творческие способности, умение сотрудничать, реализация активной гражданской позиции и др.).

В качестве примера можно привести одну из наиболее популярных метакомпетенций – «эмоциональный интеллект» (*emotional intelligence*). Эта метакомпетенция необходима в той или иной степени в любой профессии.

Понятие «эмоциональный интеллект» возникло в 1960 гг. и определяется как «способность определить свои и чужие эмоции и умение управлять ими» [6]. Как в жизни, так и в профессиональной деятельности человека, эмоциональный интеллект имеет большое значение, так как он учит не только умению управлять своими эмоциями, но и распознавать настроение других людей, проявлять чувство эмпатии.

Расцвет теории эмоционального интеллекта пришелся на 1980–1990 гг. Известна модель эмоционального интеллекта Горварда Гарднера (Howard Gardner), разделяющая эмоциональный интеллект на две части: внутриличностный и межличностный.

Существует несколько моделей эмоционального интеллекта. Основной из них в психологии на данный момент считается модель эмоционального интеллекта Майера – Саловея – Карузо (модель способностей).

Авторы модели выделяют четыре составляющие эмоционального интеллекта:

1) восприятие эмоций – способность распознавать эмоции (по мимике, жестам, внешнему виду, походке, пове-

дению, голосу) других людей, а также идентифицировать свои собственные эмоции;

2) использование эмоций для стимуляции мышления – способность человека (главным образом неосознанно) активировать свой мыслительный процесс;

3) понимание эмоций – способность определять причину появления эмоций, распознавать связь между мыслями и эмоциями, определять переход от одной эмоции к другой, предсказывать развитие эмоции со временем, а также способность интерпретировать эмоции во взаимоотношениях, понимать сложные (амбивалентные, неоднозначные) чувства;

4) управление эмоциями – способность укрощать, пробуждать и направлять свои эмоции и эмоции других людей для достижения поставленных целей. Сюда также относится способность принимать эмоции во внимание при построении логических цепочек, решении различных задач, принятии решений и выборе своего поведения.

Термину «эмоциональный интеллект» часто сопутствует термин «эмоциональная грамотность». Этот термин впервые был введен Клодом Штайнером, который определяет эмоциональную грамотность как «способность понимать ваши эмоции, умение слушать других и сопереживать их эмоциям, а также умение эффективно выражать эмоции». Чтобы быть эмоционально грамотным нужно уметь обрабатывать эмоции таким образом, чтобы улучшить вашу личную силу и улучшить качество жизни вокруг вас.

Эмоциональная грамотность улучшает отношения, создает возможность возникновения любви между людьми, делает возможной совместную работу и облегчает возникновение чувства общности [8].

К. Штайнер выделяет в структуре эмоциональной грамотности пять компонентов:

1. Осознание своих чувств.
2. Обладание чувством сопереживания.
3. Умение управлять своими эмоциями.
4. Победа над эмоциональными проблемами.
5. В целом эмоциональная интерактивность.

Согласно К. Штайнеру, эмоциональная грамотность – это понимание собственных чувств и чувств других людей с целью облегчения межличностных отношений, в результате чего возникает навык рационального поведения в ситуациях, которые сопровождаются сильными эмоциями. Таким образом, модель эмоциональной грамотности К. Штайнера заключается в решении эмоциональных трудностей [5].

Эмоциональный интеллект (*emotional intelligence*) является одним из основных качеств успешного человека, которое, по мнению некоторых ученых, является более ценным, чем высокий IQ [4]. Близким к эмоциональному интеллекту по своей природе является социальный интеллект. Этот термин был впервые употреблен Эдвардом Ли Торндайком [7].

Под социальным интеллектом подразумевается совокупность способностей, определяющая успешность социального взаимодействия. Компонентами социального интеллекта считают способность понимать поведение другого человека, свое собственное и способность действовать сообразно ситуации. Понятие социального интеллекта многие связывают с понятием эмоционального интеллекта. Однако большинство авторов считают эти понятия пересекающимися [8].

Существует несколько моделей структуры социального интеллекта. В структуре, предложенной Г. Гарднер-

ром, выделяются следующие виды интеллектов:

1) внутриличностный интеллект – способность обращаться к собственным внутренним психическим процессам, понимать себя, свои возможности, мотивы, эмоции;

2) межличностный интеллект – способность понимать чувства, намерения других людей.

В. Н. Куница представляет структуру социального интеллекта следующим образом:

1) коммуникативно-личностный потенциал – совокупность свойств человека, помогающих ему общаться и взаимодействовать с другими людьми (или затрудняющих это взаимодействие);

2) характеристика самосознания – чувство самоуважения, свобода от комплексов, открытость новым идеям;

3) социальная перцепция, социальное мышление и воображение, способность к пониманию социальных явлений, а также мотивов, движущих людьми;

4) энергетические характеристики индивида – выносливость, активность, истощаемость [9].

При работе над развитием социального интеллекта необходимо учитывать возрастные особенности обучаемых. Так, в младшем школьном возрасте он активно развивается в процессе сюжетно-ролевых игр. В подростковом возрасте в первую очередь формируются коммуникативно-личностный потенциал (как общая склонность к общению), самосознание и способность к пониманию других людей. В юношеском возрасте формируются способности к предвосхищению последствий собственных действий и прогнозированию чужих. В зрелом возрасте социальный интеллект приобретает форму социальной мудрости и формирует способность к признанию собственных ошибок.

Большинство педагогов признает необходимость развития гибких навыков

в процессе профессиональной подготовки специалистов. Однако в настоящее время еще не разработана единая система обучения новым компетенциям XXI в. Для этого необходимо провести целый ряд теоретических и практических исследований, хотя существует уже определенное количество работ, рекомендующих отдельные способы и приемы, посвященные решению этой проблемы.

Многие исследователи, в том числе участники Мирового экономического форума, видят следующие пути развития универсальных компетенций:

– индивидуализация обучения и учебного плана;

– использование открытых образовательных ресурсов;

– применение средств коммуникации и сотрудничества;

– интерактивные технологии и геймификация обучения [10].

В школах и преимущественно в вузах уже проводится работа по развитию гибких навыков в процессе обучения: внедряется проектное обучение, практика совместного выполнения заданий, ролевые игры. В вузах разрабатываются блоки дисциплин, которые включены в магистерские программы. Например, в университете ИТМО (Санкт-Петербург) были введены шесть новых программ и модульных курсов: личная эффективность и управление временем, эффективное управление командой, деловая и научная этика, организация научных исследований, переговоры и управление конфликтами, научные исследования на международном уровне, эмоциональный интеллект.

Большую роль в формировании гибких навыков играет междисциплинарное обучение, особенно изучение иностранного языка. Поскольку гибкие навыки не связаны с какой-либо конкретной профессией, процесс их формирования носит универсальный

характер, в результате чего они именуется «надпрофессиональными» навыками. Таким образом, традиционный процесс обучения иностранному языку, включающий обычно два компонента: предпрофессиональный и профессиональный, дополняется третьим компонентом – надпрофессиональным.

Предпрофессиональный компонент традиционно включает повторение и дальнейшее изучение бытовой тематики. В последнее время этот период методисты стали называть «квазипрофессиональным» (околопрофессиональным) (терминология П. Б. Гурвич, Т. Б. Вепревой, И. П. Кузнецовой и др.).

Его специфика заключается в том, что первый этап обучения иностранному языку основан на лексике, близкой к будущей профессии. Например, будущие географы работают с тематикой, связанной с такими понятиями, как «климат», «путешествия», «географические открытия», «туризм» и др.

Второй этап является чисто профессиональным, где формируются твердые навыки (*hard skills*).

И, наконец, третий компонент, который называется «надпрофессиональным», и тем самым уже обозначает свое место в процессе обучения – это формирование гибких навыков.

Это означает, что гибкие профессиональные навыки, относящиеся ко всем профессиям, формируются на всех стадиях обучения иностранному языку с разной степенью интенсивности. Их количество настолько велико, что в зависимости от степени сложности эти навыки можно формировать с самого начала процесса обучения.

Большое значение при формировании гибких профессиональных навыков имеют гуманитарные дисциплины. Особое место среди них занимает иностранный язык, который обладает значительным ресурсом развития ряда универсальных действий, имеющих отношение к гибким навыкам.

Методистами признано, что изучение иностранного языка соотносится с известной таксономией Блума (Bloom) [11], которая представляет собой следующую последовательность уровней: запоминание – понимание – применение – анализ – оценивание – создание. Три последних этапа основаны на такой когнитивной функции, как критическое мышление, для развития которого при обучении иностранному языку рекомендуется разрабатывать коммуникативные задания.

Таким образом, становится очевидным, что доминирующие в настоящее время коммуникативный и компетентностный подходы требуют дополнения и расширения с целью развития (гибких навыков) метакомпетенций.

Иностранный язык имеет ряд преимуществ перед другими дисциплинами, так как он представляет возможность обучаемым общаться на целый ряд тем: бытовые, профессиональные, политические и др.

В процессе обучения формируются различные компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, межкультурная, социальная и др. Изучение иностранного языка предполагает широкое и разнообразное использование межпредметных связей, характеризуется многоуровневостью, полифункциональностью, гуманитарной направленностью, нацеленностью на развитие личности и ее социальную адаптацию к условиям стремительно меняющегося поликультурного и полилингвального мира [12].

Кроме того, ряд ученых отмечает тот факт, что люди, изучающие иностранный язык, обладают повышенными языковыми способностями, лучшим пониманием чужой точки зрения и отличной умственной гибкостью в работе со сложными ситуациями, по сравнению с одноязычными сверстниками [13].

Существует два подхода к формированию гибких навыков. Первый – введение отдельных установок в рамках изменчивой составляющей учебного плана, второй – использование возможности учебных предметов в синтезе с неофициальным воспитанием, внеучебной деятельностью [14].

Оба подхода, на наш взгляд, могут сочетаться. Таким образом, формирование гибких навыков в процессе обучения иностранному языку может проводиться на основе обычных технологий с условием определенных изменений в синтезе с межпредметными связями.

Среди технологий формирования и развития гибких навыков ученые-методисты рекомендуют следующие виды аудиторной работы: обучение в сотрудничестве, технологии проблемного и проектного обучения, технологии развития креативности и критического мышления, геймификации, кейс-стадии, веб-квестов и т. д.

Потенциал внеаудиторной деятельности может быть использован в виде организации театральной деятельности, олимпиад, творческих конкурсов, исследовательских проектов и т. д.

При выборе вида работы необходимо найти такую форму, где гибкие навыки могут быть сформированы с наибольшей степенью вероятности и эффективности. В качестве примера можно привести театр, где студенты участвуют в организации постановки спектакля с самого начала и до конца. Как правило, при подготовке театральной постанов-

ки конечной целью является спектакль. В этом случае спектакль не является самоцелью, так как в центре внимания находятся участники спектакля и те изменения, которые с ними происходят как в период подготовки, так и во время спектакля. После спектакля участники проводят рефлексивный анализ, где отмечают те изменения, которые произошли с ними в период подготовки и во время спектакля. Как правило, они отмечают, что они научились слушать и слышать партнеров по сцене и почувствовали себя членами одной команды. Важным является выбор репертуара, т. е. выбор такого спектакля, где нет «премьерства», а все учащиеся принимают активное участие в спектакле.

Однако количество гибких навыков достаточно велико (около 60), они варьируются в зависимости от специфики осваиваемой профессии. В качестве основных гибких навыков исследователи выделяют так называемую «Компетенцию 4К», которая представляет собой обобщение тех компетенций, которые были выделены в Давосе и включают в себя такие навыки, как коммуникация, кооперация, креативность и критическое мышление.

Таким образом, мы видим, что в эпоху четвертой промышленной революции важно переосмыслить методы обучения на этапе высшего образования, которое является одним из главных источников экономического роста и повышения качества жизни.

Список источников

1. Гизаттулина А. В., Шатунова О. В. Профессиональные навыки учителей: содержание и востребованность // Высшее образование сегодня. 2019. № 5. С. 14–20.
2. Шитлов В. Перечень навыков soft skills и способы их развития [Электронный ресурс]. URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml/ (дата обращения: 10.10.2021).
3. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2018. 208 с.
4. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2004. С. 29–36.

5. *Steiner C., Perry P.* Achieving Emotional Literacy. London: Bloomsbury Publishing, 1997. 288 p.
6. *Goleman D.* Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. N.Y.: Bantam, 2005. 368 p.
7. *Thorndike E. L.* Intelligence and it's uses // Harper's Magazine. 1920. Vol. 140. P. 227–235.
8. *Айзенк Г. Ю.* Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 112–132.
9. *Куницына В. Н.* Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения // Теоретические и практические вопросы психологии. 1995. С. 195–200.
10. New vision for education: unlocking the potential of technology; report [Электронный ресурс]. URL: http://www3.weforum.org/Loc3/WEFUSA_NewVisconfon.for-Education_Report2015.pdf/ (дата обращения: 10.10.2021).
11. *Bloom B. S.* Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Susan Fauer Company Inc., 1956. P. 201–207.
12. *Чечева Н. А.* Развитие soft skills у курсантов в процессе обучения иностранному языку // Мир науки. 2018. № 5. С. 1–9.
13. *Sorace A., Ladd D. A.* Raising bilingual children. Series Frequently Asked Questions, Linguistic Society of America [Электронный ресурс]. URL: <http://www.Bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk/parents-questions/frequently-asked-questions/> (дата обращения: 10.10.2021).
14. *Яркова Т. А., Черкасова И. И.* Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2. № 4. С. 222–234.

Информация об авторах

Н. В. Баграмова – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

М. Р. Ванягина – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии, Санкт-Петербург

Information about the Authors

N. V. Bagramova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Foreign Language Teaching Methodology, Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg

M. R. Vanyagina – Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Saint-Petersburg Military Institute of National Guard, Saint Petersburg

Статья поступила в редакцию 30.10.2021; одобрена после рецензирования 08.11.2021; принята к публикации 15.11.2021.

The article was submitted 30.10.2021; approved after reviewing 08.11.2021; accepted for publication 15.11.2021.

Методическая статья

УДК 371.68

Обучение письменной речи на уроках английского языка в 11 классе посредством социальной сети «Инстаграм»

Татьяна Леонидовна Бородина

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, borodinat@rambler.ru

Марк Евгеньевич Брага

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, bragamark.gass@gmail.com

Аннотация. Письменная речь на английском языке является объектом контроля в Едином государственном экзамене по английскому языку, поэтому ее совершенствование в старших классах является актуальной задачей. В статье рассматривается обучение письменной речи на уроках английского языка в 11 классе посредством социальной сети «Инстаграм». Авторами описывается опыт внедрения разработанных в соответствии с требованиями ФГОС упражнений, направленных на создание письменных высказываний различного формата. За основу создания упражнений взята классификация письменных текстов Т. Хедж, учитывающая социальную направленность и разножанровость создаваемых текстов. Упражнения размещаются в социальной сети «Инстаграм» в разных блоках; письменные высказывания, созданные обучающимися, также выкладываются в «Инстаграм» для последующего обсуждения самими обучающимися, коррекции и оценивания учителем. Работа над письменной речью учеников в социальной сети «Инстаграм» предполагает развитие творческого подхода к решению поставленной коммуникативной задачи, снимает ряд организационных трудностей, способствует расширению лингвистического кругозора учеников 11 класса.

Ключевые слова: письменная речь, английский язык, ЕГЭ по английскому языку, информационно-коммуникационные технологии, интернет, социальная сеть «Инстаграм»

Methodical article

Teaching writing in English language lessons in Grade 11 with the help of “Instagram” social network

Tatiana L. Borodina

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, borodinat@rambler.ru

Mark E. Braga

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, bragamark.gass@gmail.com

Abstract. Written speech in English is the object of assessment in the Unified State Exam in English, therefore, its improvement in a secondary school is an urgent task. The article discusses the teaching of writing in English lessons in grade 11 via the social network “Instagram”. The authors describe the experience of implementing exercises developed in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard, aimed at creating written texts of various formats. The exercises are based on the classification of written texts by T. Hedge, who takes into account the social orientation and genre diversity of the texts created. The exercises are posted on the “Instagram” social network in different blocks, and written statements created by students are also posted on “Instagram” for the following discussion by the students themselves, correction and assessment by the teacher. The work on the written speech of students on the “Instagram” social network involves

the development of creative skills that help to solve the communicative task, minimize a number of organizational difficulties, and help to expand the grade 11 students' linguistic horizons.

Keywords: written speech, English language, USE in English, information and communication technologies, Internet, social network "Instagram"

В настоящее время практически в любой сфере жизни современного человека используются цифровые технологии и сеть Интернет. Информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ) существенно уменьшают время и трудозатраты на выполнение разных действий. Интернет позволяет формировать единое информационное поле. Если говорить об образовательной среде, то она получила в распоряжение новые способы и приемы обучения [1], школы вышли на качественно другой уровень преподавания ряда дисциплин, в частности гуманитарных. ИКТ значительно улучшают и вносят разнообразие в уроки, что позволяет ученикам усваивать материал по предметам с применением ИКТ. В процессе обучения иностранным языкам применение ИКТ и сети Интернет особенно актуально:

- повышается мотивация обучающихся к познавательной деятельности как на уроке, так и вне его;
- снижается страх допустить ошибку;
- развивается самостоятельность обучающегося;
- появляется доступ к аутентичным материалам [8].

Письменная речь выполняет важную коммуникативную функцию. Знание иностранного языка позволяет вести переписку с носителями иностранного языка на разные темы и в разных регистрах речи: можно написать письмо личного характера, создать запрос на поступление в зарубежный университет, подготовить резюме будущему работодателю или же заполнить анкету [2].

В статье под письменной речью мы понимаем продуктивный вид деятельности в письменной форме, результатом которого является связный текст.

Умение письменно формулировать свои мысли на английском языке формируется в начальной школе. На старшем этапе на уроках английского языка обучение письменной речи носит учебно-профессиональный характер. Письменная речь служит способом достижения коммуникативной задачи в профессиональных целях [5].

ФГОС СО предъявляет определенные требования к предметным результатам по иностранному языку. К концу основной школы по предмету «Иностранный язык» выпускник должен уметь: 1) заполнять анкеты и формуляры; 2) писать электронное письмо, в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка, объемом 120–140 слов, соблюдая речевой этикет; 3) создавать небольшие письменные высказывания объемом 200–250 слов и т. д. [10]. Кроме того, согласно ФГОС СО, у обучающегося 11 класса должны быть сформированы и развиты компетенции в области использования ИКТ на уровне общего пользования, а также навыки поиска, анализа и передачи информации с использованием ИКТ [3]. Также у обучающегося должен быть сформирован практический опыт применения полученных знаний в разнообразных жизненных ситуациях. Следовательно, для повышения интереса у школьников к созданию разных письменных продуктов на иностранном языке учителю необходимо привлекать разнообразные ИКТ, в том числе и социальные сети, например, «Инстаграм».

А. Н. Чумиков классифицирует «Инстаграм» как веб-сайт, в формате которого пользователи имеют возможность, взаимодействуя друг с другом, обмениваться различными видами информации [12]. В своем исследовании,

вслед за О. В. Кашеевым, мы считаем, что «Инстаграм» – это элемент медиа, в котором осуществляется мультимедийный обмен информацией. В основе лежит симбиоз визуального искусства и вербального текста [4]. В социальной сети «Инстаграм» процесс обмена информацией может быть творческим, чему способствуют такие особенности сети, как возможность креативного подхода к созданию контента в различных разделах публикации, персонализация материала, популярность среди пользователей [4]. Креативность способствует всестороннему развитию личности.

С помощью социальной сети «Инстаграм» возможно не только общаться и обмениваться контентом, но и изучать иностранный язык. Можно использовать «Инстаграм» в процессе совершенствования письменной речи на уроках английского языка. Для этого имеется возможность создавать информационные посты, загружать различные видео, пользователи в комментариях могут поделиться своим мнением, развивая свои навыки общения, а также совершенствуя письменную речь, в том числе и в формате ЕГЭ (электронное письмо другу) [13]. Чтобы этот процесс был увлекательным, учителю необходимо разработать серию упражнений на площадке «Инстаграм», направленных на развитие умений создавать письменный продукт в соответствии с коммуникативной задачей, организацией высказывания и его грамотным языковым оформлением.

По функционально-прагматической направленности и выраженности креативного компонента А. Брукс и П. Гранди выделяют такие типы письменных продуктов, как функциональные (открытки, записки и сообщения, объявления, личные и официальные письма, письмо-жалоба, письмо-протест, письмо-точка зрения и т. д.) и творческие (личные записки, дневник ежедневных

событий, дневник путешествий, дневник, рассказы, игровые письменные произведения (кроссворды, анекдоты и т. д.) [13]. К письменной речи по Е. Н. Солововой можно отнести написание поздравительных открыток, личных и официальных писем и ответов на них, заполнение анкет, составление резюме, рецензий, аннотаций и т. д. [11]. В своем исследовании мы будем придерживаться классификации письменных текстов Т. Хедж.

Т. Хедж представляет следующую классификацию письменных высказываний: *study writing (essays, research reports, reviews)*, *professional writing (curriculum vitae, articles, applications)*, *social writing (invitations, messages, letters)*, *personal writing (recipes, shopping lists, journals reminders, addresses)*, *creative writing (stories, scripts, poems)* [14]. Эта классификация позволяет охватить большее число письменных текстов с разной коммуникативной задачей, соотносится с требованиями ФГОС СО, а также позволяет применять социальную сеть «Инстаграм» в ходе обучения письменной речи. В том числе существует возможность научить обучающихся писать электронное письмо формата ЕГЭ.

В ЕГЭ по английскому языку письменная речь проверяется в задании 39 «Электронное письмо» и в задании «Проект» 40.1 и 40.2. В рамках статьи, наряду с другими творческими заданиями, рассмотрим особенности подготовки учеников к выполнению задания 39, которое характеризуется довольно четкой и вместе с тем сложной структурой. Отличительная особенность этого задания – разнообразие тем, лексических и грамматических средств при написании письма, а также ограничение в объеме высказывания и во времени, отводимого на создание текста. Обучение формату такого задания предполагает ознакомление со стратегиями в отношении решения коммуникативной задачи, правильного языкового оформления

текста, особенностей деления текста на абзацы и выстраивании логичного повествования.

При написании письменного высказывания на английском языке обучающийся может испытывать трудности в:

- 1) понимании цели создаваемого текста;
- 2) учете стиливых особенностей высказывания;
- 3) организации материала в соответствии с темой письма;
- 4) передаче информации, обмене идеями, донесении смысла до читателя письма;
- 5) соблюдении логики повествования при использовании средств логической связи (смысловые связки и вводные конструкции);
- 6) использовании разнообразных грамматических и лексических конструкций в соответствии с темой письма;
- 7) не допущении орфографических и пунктуационных ошибок в тексте;
- 8) следовании этикету письменного общения в англоязычной культуре;
- 9) соблюдении объема высказывания [3].

Упражнения, созданные для использования в социальной сети «Инстаграм», могут помочь снять многие трудности, в частности, избежать многочисленных лексических, грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок, т. к. всегда есть возможность редактирования текста [6].

Для создания образовательного контента в рамках уроков английского языка в 11 классе был создан аккаунт “Clubeng216” в социальной сети «Инстаграм». Контент аккаунта каждый день контролировался педагогом и обучающиеся были ограждены от нежелательного контента [7]. Следует отметить, что согласно требованиям СанПИН, время использования устройств ИКТ на уроке ограничено 25 минутами [9].

Для аккаунта “Clubeng216” были разработаны задания, предложенные обучающимся для выполнения.

В разделе “Social Writing” обучающимся было предложено составить по образцам-клише вводную часть и итоговую часть электронного письма. Целью этого задания является отработка фраз-клише. Обучающиеся оформляют пост в разделе «Истории» в социальной сети «Инстаграм» на выбранную ими тематику, в рамках которой приветствовали бы друга по переписке и затем прощались бы с ним. Обучающиеся имеют возможность креативно подойти к оформлению «Истории» и выбрать интересную для них тематику. Обучающиеся имеют возможность реагировать на «истории» друг друга, делиться ими в своих профилях социальной сети. Стоит отметить, что ученики, которые изначально не были заинтересованы в задании, выполнили его на «отлично», так как им хотелось набрать большее количество положительных реакций.

Другим заданием в этом разделе является создание “Greeting card”. Обучающимся предлагается создать поздравительную открытку. Тематика праздников может быть разнообразной, главным условием является отработка типичных поздравительных фраз-клише.

В разделе “Personal Writing” ученики должны написать рецепт приготовления блюда и оформить его в виде поста в «Инстаграм». Некоторые обучающиеся смонтировали видео, в котором самостоятельно показывали все этапы приготовления блюда. Видео загружались в раздел “Reels”. Обучающиеся не были ограничены фото- или видеоматериалом. Они сами выбирали то, что для них предпочтительнее. Вторым заданием в разделе предлагается оформить пост о своих предпочтениях в продуктах питания. Обучающиеся по своему желанию проводили опросы в разделе

“Stories”, чтобы узнать предпочтения друг друга. Затем каждый обучающийся в посте рассказал, какие блюда любит, какие хотел бы попробовать и какое экзотическое блюдо уже попробовал.

В разделе “Professional Writing” предлагается написать *curriculum vitae* и *letter of application*. Обучающимся предложено написать резюме и письмо для устройства на работу, оформив пост в социальной сети, соблюдая все правила написания *curriculum vitae*. Главная цель этого задания – научить обучающихся писать письма официально-делового стиля, применяя функциональную грамотность и обучая языку как инструменту, с помощью которого можно достичь желаемой цели.

На наш взгляд, наиболее результативными заданиями для подготовки к основной части электронного письма формата ЕГЭ является задание *research reports* из раздела “Study Writing”. Обучающимся необходимо выполнить два задания: составить туристическую карточку одного из городов мира и сравнить образовательные системы стран мира. В первом задании в карточке важно отразить популярные места города, традиционные блюда, местные законы и порядки, а также интересные факты о городе. Карточка оформляется в виде

поста или *Stories* и выкладывается в социальную сеть «Инстаграм». Во втором задании необходимо сравнить образовательные системы мира, например, США и России или США и Великобритании. Обучающиеся оформляют посты в социальной сети, сравнивая образовательные системы по основным параметрам: 1) годы обучения; 2) ступени обучения; 3) система оценивания; 4) униформа; 5) уникальные особенности. Эти задания позволяют обучающимся получить метапредметные знания в разных областях, выполнить коммуникативную задачу в задании 39 «Электронное письмо».

Работа на уроках английского языка в таком формате позволяет сделать следующие выводы: главной особенностью социальной сети «Инстаграм» в образовательном пространстве является развитие у обучающихся креативного подхода к выполнению типичных заданий и индивидуализация каждого конечного продукта. Обучение письменной речи на уроках английского языка в 11 классе посредством социальной сети «Инстаграм» позволяет ученикам усвоить особенности разножанровых письменных текстов, их организацию и творчески подойти к созданию своего собственного письменного продукта.

Список источников

1. Абдуллева Н. Ш. The role of teaching technologies in the development of speech and written speech in the English language [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2020. № 18 (308). С. 467–468. URL: <https://moluch.ru/archive/308/69154/> (дата обращения: 10.10.2021).
2. Адельшина Н. А. Развитие письменной компетенции школьников на старшем этапе обучения иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10 (76). С. 191–195.
3. Гераскевич Н. В., Файзуллина Ф. Р. Анализ уровня сформированности навыков аргументированной письменной речи на английском языке у обучающихся старших классов в школьном образовании (по результатам ОГЭ и ЕГЭ) // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 4 (55). С. 165–169.
4. Кащеев О. В., Головкин В. Я. Роль креолизованного текста в продвижении бренда индустрии моды в Instagram // Дизайн и технологии. 2018. № 68 (110). С. 129–137.
5. Кузьмина Л. Г. New challenges in writing: пособие по развитию культуры письменной речи. М.: Еврощкола, 1998. 45 с.

6. Маркетолог в естественной среде обитания: Instagram-исследование [Электронный ресурс]. URL: <https://vc.ru/marketing/134356-marketolog-v-estestvennoy-srede-obitaniya-instagram-issledovanie> (дата обращения: 22.10.2021).

7. Методические рекомендации об использовании устройств мобильной связи в общеобразовательных организациях [Электронный ресурс]: постановление Федеральной службой по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека и Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки от 14 августа 2019 г. № МР 2.4.0150-19/01-230/13-01. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72516130/> (дата обращения: 22.10.2021).

8. Мушников Ю. С. Социальные сети как интерактивная форма обучения иностранному языку в старшей школе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. URL: <https://moluch.ru/archive/167/45394/> (дата обращения: 25.10.2021).

9. Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» [Электронный ресурс]: Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г. № 28. URL: <https://docs.cntd.ru/document/566085656> (дата обращения: 06.11.2021).

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 11.12.2020). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbee182d89af9e7628dab70844966/ (дата обращения: 06.11.2021).

11. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранному языку. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 240 с.

12. Чумиков А. Н. PR в Интернете Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0. М.: Альпина Паблишерз, 2010. 310 с.

13. Щурина Ю. В. Жанровое своеобразие социальной сети Instagram // Жанры речи. 2016. № 1. С. 156–168.

14. T. Hedge Paperback. Teaching and Learning in the Language [Электронный ресурс]. URL: https://www.goodreads.com/book/show/902899.Teaching_and_Learning_in_the_Language_Classroom (дата обращения: 01.11.2021).

Информация об авторах

Т. Л. Бородина – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет

М. Е. Брага – студент 3 курса магистратуры, направление «Педагогическое образование», магистерская программа «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам», Новосибирский государственный педагогический университет

Information about the Authors

T. L. Borodina – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University

M. E. Braga – Master's Student of the 3d Year of Education, Direction "Pedagogical education", Master's Program "Information and Computer Technologies in Teaching Foreign Languages", Novosibirsk State Pedagogical University

Статья поступила в редакцию 08.11.2021; одобрена после рецензирования 15.11.2021; принята к публикации 17.11.2021.

The article was submitted 08.11.2021; approved after reviewing 15.11.2021; accepted for publication 17.11.2021.

Обзорная статья

УДК 378.147

Современная методическая подготовка учителей иностранных языков: состояние, проблемы, перспективы

Ольга Николаевна Игна

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
onigna@tspu.edu.ru

Аннотация. Статья посвящена состоянию современной методической подготовки учителей иностранных языков (статус, цель, спектр методических дисциплин в педагогических вузах, основные тенденции и подходы, учебное обеспечение, средства и способы совершенствования). Обобщены существующие проблемы в организации и реализации этой подготовки (на уровне ее кадрового, учебного и материально-технического обеспечения, баланса теории и практики). В исследовании спрогнозированы возможные ближайшие перспективы, изменения в методической подготовке учителей иностранных языков.

Ключевые слова: иностранный язык, учитель иностранного языка, методическая подготовка, современная методическая подготовка, проблемы методической подготовки, состояние методической подготовки, перспективы методической подготовки, педагогическое образование

Review article

Modern methodological training for teachers of foreign languages: state, problems, prospects

Olga N. Igna

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, onigna@tspu.edu.ru

Abstract. This article is devoted to the state of modern methodological training of teachers of foreign languages (status, purpose, range of methodological disciplines in pedagogical universities, main trends and approaches, educational support, means and methods of improvement). The existing problems in the organization and implementation of this training (at the level of its personnel, training and material and technical support, the balance of theory and practice) are generalized. The study predicts possible near-term prospects, changes in the methodological training of teachers of foreign languages.

Keywords: foreign language, foreign language teacher, methodological training, modern methodological training, problems of methodological training, state of methodological training, prospects for methodological training, teacher education

Методическая подготовка учителей, в том числе учителей иностранных языков – важнейший интегративный, междисциплинарный аспект целостной профессиональной педагогической подготовки, что обуславливает необходимость перманентной ревизии ее текущего состояния, поиска способов совершенствования, прогнозирования возможной модернизации. Именно ме-

тодическая подготовка учителей (по сравнению, например, с предметной, психолого-педагогической подготовкой) наиболее подвержена влиянию тенденций и приоритетов образовательной политики, «чувствительна» к любым ее колебаниям и вызовам. Учитывая комплексный, системный и многоплановый характер, содержательную и организационную сложность этой подготовки

и одновременно высокие требования к ее уровню со стороны работодателей (как минимум общеобразовательных учреждений), можно утверждать, что анализ состояния, проблем и перспектив методической подготовки учителей иностранных языков – достаточно актуальная проблема на уровнях как научного изучения, так и вузовской образовательной практики.

Что касается современного состояния методической подготовки учителей иностранных языков, то она по-прежнему остается самым значимым, «цементирующим» звеном образовательных программ по направлению педагогического образования соответствующего профиля. Однако понимание ее назначения меняется. Это связано прежде всего с динамичным эволюционным развитием научно-методического познания [3]. Целью методической подготовки ученые все чаще называют не только формирование, развитие методической компетенции/компетентности [2; 8; 9; 10; 14], но и развитие методического мышления [17], индивидуального методического кредо [1], методической культуры [11; 12]. Методическая культура представляет собой «совокупность норм, компетенций и отношений, устойчиво существующих в учительском сообществе, дифференцирующих «своих» и «чужих» в профессии, а также обуславливающих сопротивление чуждым педагогическим инновациям» [11, с. 141]. Названная культура обновляется под влиянием внешних факторов (директивы, реформы, нормативные предписания и проч.) и закрепляет под влиянием внутренних факторов («снизу»), важных для учительского профессионального сообщества ценностей, норм, освоенных технологий и компетенций, «вечные истины» педагогического успеха» [11, с. 141].

В ряду основных тенденций, определяющих состояние современной методической подготовки учителей

иностраных языков, стоит выделить технологизацию, цифровизацию, непрерывность, практико-ориентированность [4; 6; 7]. Подходы, на основе которых реализуется эта подготовка, достаточно разнообразны: компетентностный, инновационный, рефлексивный, интегративный, диалогический и др. [1; 5; 13; 15].

Не менее разнообразен сегодня спектр вузовских методических дисциплин. Наряду с традиционными дисциплинами «Методика обучения иностранному языку», «Теоретические основы обучения иностранным языкам» вузы предлагают и ряд других. Далее приведены примеры методических дисциплин на уровне бакалавриата и магистратуры, содержащихся в действующих (актуальных) образовательных программах педагогического направления подготовки, языкового профиля. Их выборка проведена на материале учебных планов 5 российских университетов (Томский государственный педагогический университет, Томский государственный университет, Московский педагогический государственный университет, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского).

Методические дисциплины на уровне бакалавриата:

- «Когнитивный подход к преподаванию иностранных языков»;
- «Коммуникативное обучение иностранным языкам»;
- «Лингводидактика в условиях многоязычия»;
- «Лингвострановедческий подход в преподавании иностранных языков»;
- «Методика обучения иностранному языку в основной школе»;
- «Методика обучения иностранным языкам в старшей школе»;

- «Методика обучения иностранным языкам младших подростков»;
- «Методика обучения иностранным языкам старших подростков»;
- «Методика обучения лексическому аспекту иноязычной речи»;
- «Образовательные Интернет-ресурсы в преподавании иностранных языков»;
- «Обучение видам речевой деятельности на уроках первого иностранного языка»;
- «Обучение детей с особыми образовательными потребностями»;
- «Обучение языковым средствам общения на уроках второго иностранного языка»;
- «Организация внеклассной работы по иностранному языку»;
- «Преподавание иностранного языка в разноуровневых классах»;
- «Проектная и игровая деятельность в обучении иностранному языку»;
- «Раннее обучение иностранному языку»;
- «Современные технологии обучения иностранным языкам».

Методические дисциплины на уровне магистратуры:

- «Компьютерная лингводидактика»;
- «Многоязычие и проблемы преодоления межязыковых и межкультурных барьеров»;
- «Модернизация системы языкового образования»;
- «Модернизация языкового образования»;
- «Основы речевой деятельности на иностранном языке»;
- «Практикум по методике обучения продуктивным видам речевой деятельности на иностранном языке»;
- «Практикум по методике обучения рецептивным видам речевой деятельности на иностранном языке»;
- «Профессионально-педагогическая компетентность эксперта ЕГЭ по английскому языку»;

- «Современные междисциплинарные подходы в обучении иностранным языкам»;
- «Современные тенденции языкового образования»;
- «Теория и технологии коммуникативного обучения иностранным языкам»;
- «Теория разработки альтернативных учебных программ и учебных пособий по иностранному языку».

Таким образом, очевидна вариативность методических дисциплин. Вариативно и современное учебное обеспечение методической подготовки учителей иностранных языков. В последние годы появилось больше узко-ориентированных пособий по отдельным направлениям методики обучения иностранному языку, например, по:

- обучению иностранному языку в дошкольный период (Н. М. Родина, Е. Ю. Протасова, 2010 г.), в начальной школе (З. Н. Никитенко, 2011 г.);
 - организации изучения иностранного языка на базе развития продуктивной учебной деятельности учащегося (Н. Ф. Коряковцева, 2010 г.);
 - теории и методике обучения второму иностранному языку (Н. В. Барышников, 2003 г.; А. В. Щепилова, 2005 г.);
 - электронным технологиям обучения ИЯ (Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова, М. В. Харламова, 2017 г.); ИКТ в лингвистическом образовании (П. В. Сысов, 2013 г.);
 - истории методики, методов обучения иностранным языкам, биографии выдающихся специалистов (ученых) в обучении иностранным языкам (С. Л. Буковский, А. Н. Щукин, 2021 г., С. С. Куклина, М. Н. Татринова, 2012 г.).
- Также учебное обеспечение методической подготовки учителей иностранных языков в текущем столетии пополнилось новыми практикумами, практико-ориентированными пособиями (авторы – Е. А. Маслыко, П. К. Ба-

бинская, Я. М. Колкер, Р. П. Мильруд, Е. Н. Соловова, Н. В. Языкова), словарями, которые характеризуются неуклонным ростом количества включаемых в них терминов и словарных статей (авторы – Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин; Т. И. Жаркова, Г. В. Сороковых; И. Л. Колесникова, О. А. Долгина; В. С. Шуплецова).

В качестве способов и средств совершенствования такой подготовки методисты-теоретики и преподаватели методики чаще всего предлагают: методические портфолио, профессиональные имитационные игры, методические задачи, мастер-классы, научные кружки и сообщества, методические мастерские, Олимпиады и конкурсы методического мастерства.

Многообразию и объему методических дисциплин, учебного обеспечения, подходов и средств совершенствования методической подготовки учителей иностранных языков может создать ложное представление о ее качестве, безусловной безупречности и полном отсутствии каких-либо сложностей.

Вместе с тем к проблемам современной методической подготовки учителей иностранных языков можно отнести следующие:

1. Большое разнообразие методических дисциплин свидетельствует о том, что объема ключевой дисциплины «Методика обучения иностранному языку» сегодня явно недостаточно, чтобы полноценно раскрыть все методические аспекты будущей профессиональной педагогической деятельности с учетом реалий и условий современного иноязычного образования (в условиях дополнительного образования, инклюзии, с учетом требований ФГОС общего и высшего образования, Профессионального стандарта педагога, новой Профессиограммы современного учителя иностранного языка и пр.). По сути, включение в вузовские образовательные

программы других (вспомогательных) методических дисциплин – вынужденная мера по минимизации дефицитов ключевой дисциплины.

2. Преподаватели-методисты порой «теряются» в многообразии постоянно пополняющихся пособий по методике обучения иностранным языкам. Встает сложная задача по их отбору и комбинированию, что не всегда оказывается успешным.

3. Актуальным является вопрос о кадровом обеспечении методической подготовки учителей иностранных языков. Некоторые из преподавателей не имеют опыта обучающей деятельности в школе или имеют опыт многолетней давности, соответственно, «оторваны» от современных реалий и вызовов системы общего образования. Они не могут поделиться со студентами своими методическими наработками и идеями, привести наглядные примеры из собственной практической деятельности. Другой перекос – недостаточно высокая научная квалификация отдельных преподавателей методики при внушительном опыте работы в качестве школьных учителей.

4. Для обеспечения качества названной подготовки важна гармоничная преемственность в изучении педагогики (дидактики) и методики. Однако часто такая преемственность формальна и практически не соблюдается.

5. Для полноценной методической подготовки следует соблюдать связь, баланс между ее теоретической и практической составляющими, что не всегда принимается во внимание при разработке программ соответствующих дисциплин и их реализации.

6. Очевиден тот факт, что при возрастании количества методических, лингводидактических словарей уровень владения соответствующей терминологией у будущих учителей недостаточно высок. В связи с этим актуальна реализация оптимальных основ разви-

тия терминологической компетенции студентов в процессе их методической подготовки.

7. При разнообразии возможных основ, средств совершенствования методической подготовки их использование носит нередко бессистемный характер ввиду отсутствия многокомпонентного учебно-методического комплекса по методике, включающего как основной теоретический и практический материал, так и вспомогательные дополнительные материалы методического характера. Однако стоит признать, что сегодня попытка разработать такой комплекс уже предпринимается и близка к реализации [16].

8. Для обеспечения качества методической подготовки необходимо не только ее качественное кадровое и учебное, но и материально-техническое, ресурсное обеспечение (коллекции уроков, планов, школьных учебников (отечественных и зарубежных), оборудованные кабинеты (по подобию хорошо оснащенных школьных кабинетов), методические центры и лаборатории). Эта проблема характерна для многих педагогических вузов.

Приведенный выше перечень проблем трудно назвать исчерпывающим, тем не менее следует признать возможности и потенциал их решения.

Что касается возможных перспектив, тенденций в развитии методической подготовки учителей иностранных языков (не все из них можно оценить как абсолютно позитивные), то практический и научно-исследовательский опыт автора статьи позволяет спрогнозировать ряд из них.

1. Представляется, что спектр методических дисциплин продолжит расширяться. Методическая подготовка усилит свой статус и значимость в образовательных программах педагогического направления подготовки соответствующего профиля.

2. Количество учебных пособий методической направленности также будет увеличиться. Это коснется в большей степени практико-ориентированных пособий, задачников, сборников кейсов и тестов и т. п. Сегодня уже существует потребность в хрестоматиях с избранными трудами лучших ученых-методистов, и их издание в ближайшем будущем вполне вероятно.

3. Не исключена частичная замена печатных методических пособий на цифровые образовательные ресурсы (имитационные модели, тесты, конструкторы), позволяющие тестировать уровень методической компетенции студентов, разрабатывать учебные материалы, планы уроков, создавать виртуальную обучающую среду, применять современные технологии обучения, проводить научно-методические исследования.

4. Можно предположить, что методическая подготовка станет более практико-ориентированной. Увеличатся трудоемкость и количество практик. Будут пересматриваться формы и виды самостоятельной работы студентов в рамках методических дисциплин.

5. «Ядро» содержания методических дисциплин будет ожидаемо и закономерно базироваться на требованиях и положениях Профессионального стандарта «Педагог», Стандартах общего и высшего образования и недавно вышедшей в свет «Профессиограммы современного учителя иностранного языка» (от 2021 г.).

6. В скором времени навряд ли возможно повсеместное значительное ресурсное и технологическое переоснащение педагогических вузов, и, соответственно, методической подготовки учителей иностранных языков. То же самое относится и к кадровому обеспечению этой подготовки.

Таким образом, современная методическая подготовка учителей иностран-

ных языков обнаруживает как прогрессивные, так и недостаточно позитивные характеристики ее состояния и развития. Однако изучение существующих ее дефицитов, прогнозирование возможного регресса в ряде аспектов ее со-

держания и организации – необходимая своевременная профилактика снижения качества как методической подготовки, так и в целом педагогического образования.

Список источников

1. *Барышников Н. В.* Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-1. С. 55–65.
2. *Вишцева Е. И., Игна О. Н.* Формирование научно-методической компетентности будущего учителя иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 9 (111). С. 199–203.
3. *Гальскова Н. Д.* Эволюция научно-методического познания: от методики преподавания иностранных языков к методической науке // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-1. С. 18–31.
4. *Данько Ю. В.* Методическая компетенция будущего учителя иностранного языка в аспекте непрерывного образования // Вопросы педагогики. 2021. № 7. С. 64–71.
5. *Дубаков А. В.* Способы совершенствования профессионально-методической подготовки будущих учителей иностранного языка в вузе // Наука сегодня: задачи и пути их решения: материалы международной научно-практической конференции. Шадринск: Маркер, 2016. С. 125–127.
6. *Дубаков А. В., Оларь Ю. В., Хильченко Т. В.* Организация модульной практико-ориентированной методической подготовки будущих учителей иностранного языка // European Social Science Journal. 2017. № 6. С. 239–248.
7. *Игна О. Н.* Признаки тенденции технологизации в отечественном языковом образовании // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 102–110.
8. *Колесникова И. Л.* Содержание и тестирование уровня сформированности методической компетенции преподавателя иностранного языка // Актуальные вопросы языкового тестирования. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2017. С. 484–492.
9. *Лубянова М. А., Золотарёва М. А.* Методическая компетентность как базовая составляющая подготовки учителя иностранного языка // Кант. 2020. № 2 (35). С. 272–277.
10. *Люботинский А. А.* Формирование методической компетентности у будущих учителей иностранного языка в условиях инновационной образовательной среды: автореф. ... дис. канд. пед. наук. СПб., 2014. 25 с.
11. *Мильруд Р. П.* Обучение культуре и культура обучения языку // Вестник Тамбовского государственного университета. 2012. Вып. 4 (108). С. 136–143.
12. *Моисеенко О. А.* Учебно-методическая ролевая игра как средство формирования методической культуры будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. С. 189.
13. *Мосина М. А.* Целостность лингвометодической подготовки учителя иностранного языка на основе диалогического подхода: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2014. 47 с.
14. *Степанова М. В.* Методика формирования и развития методической компетенции учителя в условиях вариативности школьных учебников по иностранным языкам: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2020. 284 с.
15. *Фельде О. Л.* Современные основы совершенствования методической подготовки учителя иностранного языка // Теория и практика общественного развития. 2012. № 11. С. 165–167.
16. *Шамов А. Н., Чернышов С. В.* Принципы создания учебника по методике преподавания иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3 (76). С. 20–36.

17. Языкова Н. В. Концепция методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2008. № 1 (1). С. 64–74.

Информация об авторе

О. Н. Игна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам, Томский государственный педагогический университет

Information about the Authors

O. N. Igna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Romance and Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, Tomsk State Pedagogical University

Статья поступила в редакцию 26.10.2021; одобрена после рецензирования 08.11.2021; принята к публикации 10.11.2021.

The article was submitted 26.10.2021; approved after reviewing 08.11.2021; accepted for publication 10.11.2021.

Методическая статья

УДК 372.881.1

Разработка упражнений по формированию иероглифических навыков китайского языка на начальном этапе обучения

Дарья Сергеевна Лебедева

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия, darja.lebedeva2012@yandex.ru

Наталья Николаевна Помуран

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия, pomnatnik@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены подходы к формированию иероглифических навыков китайского языка и определено место иероглифических навыков в системе обучения китайскому языку. В соответствии с когнитивным подходом предложены примеры упражнений по формированию иероглифических навыков на начальном этапе обучающихся 5–6 классов основной школы. Упражнения должны учитывать этапы когнитивного усвоения материала, соответственно, восприятие и распознавание, воспроизведение, запоминание и ассоциирование. Несоблюдение последовательности или пропуск какого-либо этапа будет препятствовать целостному формированию устойчивых и автоматизированных иероглифических навыков обучающихся. В свою очередь слабая сформированность иероглифических навыков влечет за собой определенные последствия для изучения китайского языка на более высоких уровнях, предполагающих полный отказ от вспомогательной системы записи иероглифов латиницей (пиньинь), которая на начальном уровне призвана облегчать обучение. Частичное или полное устранение иероглифов из учебного процесса также препятствует приобщению обучающихся к языковому коду китайского языка и культуры, в основе которого лежит иероглифическая система.

Ключевые слова: иероглифика, методика преподавания иностранного языка, методика преподавания китайского языка, китайский язык, когнитивный подход, упражнения, развитие навыков, иероглифические навыки

Methodical article

The exercises for developing Chinese character learning skills at the beginning stage

Daria S. Lebedeva

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, darja.lebedeva2012@yandex.ru

Natalia N. Pomuran

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, pomnatnik@mail.ru

Abstract. The article discusses major approaches to teaching Chinese characters and is aimed at raising awareness of the important role of character learning skills in teaching Chinese as foreign language. In compliance with the cognitive approach, we have suggested a number of exercises for the 5–6 grade students. The exercises aim to develop Chinese character learning skills at the early stages. The exercises should correlate with the phases of cognitive acquisition, respectively – perception and recognition, reproduction, memorization and association. The disregard or ignorance of some phase or the succession of the phases might result in the failure in the teaching process which aims to cultivate stable and automatic skills. Therefore, unstable Chinese character skills might lead to future problems when the pinyin system (the system of romanization of Chinese

characters) is no longer used as a support. The partial or complete elimination of characters from the learning process prevents the students not only from developing stable and automatized skills, but also from being exposed to the inner code of Chinese language and culture, which is based on the hieroglyphic system.

Keywords: Chinese characters, methods of teaching foreign language, methods of teaching Chinese, Chinese language, cognitive approach, exercises, skills development, Chinese character learning skills

Китайский язык является одним из самых уникальных языков в мире, особенность которого заключается не только в тоновой системе языка, но и в иероглифической письменности, имеющей сильную связь с культурой и историей Китая, а также с образным мышлением носителей китайского языка, продуктом которого являются иероглифы (перевод с китайского наш) [15, с. 69]. В китайском языке функционируют законы, обусловленные типом мышления, отличным от мышления европейцев, которое исследователи называют образным иероглифическим: «не только эстетика, но и характер китайцев, их мышление, мировоззрение – все они несут иероглифический отпечаток» [1, с. 219]. Алфавитная письменность – это «система письменных знаков, передающих звуковой облик слов языка посредством символов, изображающих отдельные звуковые элементы» [11, с. 29]. В свою очередь иероглифическая письменность – это «тип письма, характеризующийся тем, что графические знаки (в виде условных изображений или рисунков) служат для передачи слов или морфем» [2, с. 323–324].

В настоящий момент в методике преподавания китайского языка одной из самых актуальных проблем является проблема формирования иероглифических навыков обучающихся. Существует относительно много методов и подходов к преподаванию китайского языка. В зависимости от метода и подхода ставятся разные акценты на формировании иероглифических навыков. В целом, исследователи выделяют следующее:

Метод «устного опережения» под-

разумевает, что учащиеся начинают обучение лишь со знакомства с произносительной и тоновой системой китайского языка, однако время введения иероглифического материала является запоздалым, в среднем после 6 месяцев с начала обучения [3, с. 1097].

Параллельный подход был создан с целью решить недостатки метода устного опережения. Формирование лексических, грамматических и фонетических навыков, а также навыков аудирования и говорения сопровождается введением иероглифического материала [8, с. 127]. Недостатком этого метода является то, что он в целом не подразумевает формирование иероглифических навыков как таковых, т. е. введение иероглифов не сопровождается подробным анализом составляющих, отработкой правописания, изучением этимологии, которая бы способствовала созданию ассоциаций при запоминании, и т. п. Согласно зарубежным специалистам С. Osborne, Qi Zhang, G. X. Zhang, введение иероглифов в качестве сопутствующего материала, на который не уделяется внимание в ходе занятия, негативно сказывается на формировании навыков письма и чтения и в некоторых случаях может привести к торможению развития навыков говорения [14, с. 389].

При применении **метода частично-замещения иероглифов фонетической записью** неизвестный иероглифический материал записывается «пиньинь» – системой латинизации китайских иероглифов, в целях уменьшения напряжения учащихся [3, с. 1097].

Метод раздельного обучения языку

и иероглифике ориентирован на раздельное формирование продуктивных и рецептивных навыков. Навыки чтения и письма, основанные на иероглифике, развиваются относительно позже. Этот метод в некоторой степени схож с методом параллельного обучения, поэтому недостатки методов практически идентичны.

Метод центрирования на иероглифике, т. е. метод, в основе которого лежит понимание иероглифа как фундаментальной единицы китайского языка. Qi Zhang, G. X. Zhang и Y. Gao указывают следующее: «В связи с тем, что минимальной значимой единицей языков с алфавитной системой является слово,

в языках с иероглифической системой такой минимальной значимой единицей выступает иероглиф» (перевод с английского наш) [13, с. 25]. Однако этот метод не является распространенным в методике преподавания китайского языка, по сравнению с методами, указанными выше.

Обобщив все вышеописанное, мы можем сделать вывод, что все вышеприведенные методы можно свести к двум основным тенденциям, которые мы предлагаем сформулировать как: 1) иероглифоцентричное обучение с упором на иероглифику; 2) фонетикоцентричное обучение с упором на фонетику (табл. 1).

Таблица 1

Ведущие подходы к преподаванию китайского языка

Фонетикоцентричное обучение	Иероглифоцентричное обучение
<ul style="list-style-type: none"> – Метод устного опережения; – Параллельное обучение фонетике и иероглифике; – Метод частичного замещения иероглифов фонетической записью; – Метод раздельного обучения языку и иероглифике 	<ul style="list-style-type: none"> – Метод центрирования на иероглифике

Иероглифоцентричное обучение является менее развитым и менее популярным, чем другие методы, однако проблема иероглифоцентричного обучения заключается не в неэффективности самого метода, а в неспособности применить его в реальной учебной обстановке в силу того, что иероглифика – это многоуровневая система взаимосвязанных элементов, имеющая доминантное влияние на все остальные уровни китайского языка. Такие зарубежные исследователи, как Yu-Ju Lan, Yao-Ting Sung, Chia-Yu Wu, Rui-Lin Wang, Kuo-En Chang также подчеркивают, что относительно часто иероглифоцентричное обучение сводится лишь к бесконтекстному изучению простейших элементов иероглифа (черт и графем), к заучиванию порядка черт посредством прописывания без проведения графемного

и структурного анализа, что абсолютно не отражает истинную суть этого метода (перевод наш) [12, с. 560].

Иероглифоцентричное обучение призвано, во-первых, обеспечить учащихся иероглифическими знаниями, включающими не только знания графем и порядка черт, но также знание категорий иероглифов и их особенностей, этимологии, схем расположения графем и др., во-вторых, сформировать у обучающихся полноценные и устойчивые иероглифические навыки уже на начальных этапах [7, с. 65].

Согласно ретроспективному анализу, проведенному Ю. В. Молотковой, на сегодняшний день существует несколько подходов к преподаванию китайской иероглифической письменности: «академический, целостный, сознательный, системный и когнитивный» [9, с. 57].

Суть **академического подхода** заключается в том, что формирование навыков письма зависит от регулярности прописывания иероглифов. Иероглифическому анализу уделяется незначительное количество времени, поэтому запоминание материала зависит исключительно от механического прописывания [9, с. 58].

Целостный подход рассматривает иероглиф как неделимое целое без анализа минимальных составляющих иероглифа (черт и графем). Запоминание происходит путем создания ассоциаций [9, с. 58].

Сознательный и системный подходы относительно схожи. Роль сознательного обучения здесь доминантна, обучающийся должен выстроить для себя систему иероглифики и понять, как она функционирует. Этот подход предполагает учитывать все особенности китайской иероглифической письменности – структурные элементы, этимологию, категории иероглифов. Однако комплексы упражнений, разработанные в рамках этих подходов, не подразумевают формирование графических, орфографических и каллиграфических навыков. Значительные объемы теории также отягчают эти подходы, что делает их сложно применимыми в работе с обучающимися школы [9, с. 58–59].

Вышеописанные подходы объединяет одна общая черта – деконтекстуализирование обучения иероглифике. Для решения этой проблемы был разработан «когнитивный» подход, суть которого заключается в том, что учащиеся сначала усваивают необходимые иероглифические знания (структура иероглифа, определенные графемы и правила порядка черт), формируют навыки в про-

цессе выполнения упражнений, а после этого применяют усвоенные знания и сформированные навыки в значимом контексте [12, с. 560].

Одним из базовых принципов когнитивного обучения иероглифике является когнитивная направленность процесса обучения. Ю. В. Молоткова определяет этот принцип следующим образом: «принцип когнитивной направленности процесса обучения <...> будет реализовываться за счет формирования у обучаемых системы соответствующих знаний; формирования учебных приемов, соответствующих каждому отдельному этапу обучения; развития мыслительных и интеллектуальных способностей обучаемых...» [10, с. 69].

Применение когнитивного подхода при обучении детей 11–15 лет является очень эффективным, поскольку в этом возрасте у подростков появляется осознанное отношение к обучению. По свидетельству Н. Д. Гальсковой: «Это сложный переходный возраст от детства к взрослости... Вместе с тем у них наблюдается существенное расширение общих представлений о мире, возрастают аналитические возможности, развивается логическое мышление; процесс обучения становится все более осознанным» [6, с. 351]. Применение когнитивного подхода поможет развить сознательность обучающихся, выработать ответственное отношение к обучению.

Когнитивный подход учитывает особенности усвоения информации обучающимися. Формирование навыков происходит поэтапно и соответствует определенным когнитивным процессам, без которых невозможна полная сформированность (табл. 2) [9, с. 75].

Соответствие этапов обучения иероглифике когнитивным процессам

Этап обучения	Когнитивный процесс
1. Ознакомление с новым иероглифическим материалом	1. Восприятие и распознавание
2. Тренировка	2. Запоминание и воспроизведение
3. Применение материала в новых условиях	3. Совершенствование навыков, укрепление ассоциативных связей

В соответствии с этапами обучения и соответствующими им когнитивными процессами, Ю. В. Молоткова выделяет 4 типа упражнений: когнитивно-ре-

цептивные, когнитивно-ассоциативные, ассоциативно-репродуктивные и интегративно-репродуктивные (табл. 3) [9, с. 76].

Таблица 3

Типы упражнений по классификации Ю. В. Молотковой

Этап обучения	Когнитивный процесс	Типы упражнений
Ознакомление с новым иероглифическим материалом	Восприятие и распознавание	Когнитивно-рецептивные и когнитивно-ассоциативные упражнения
Тренировка	Запоминание и воспроизведение	Ассоциативно-репродуктивные упражнения
Применение материала в новых условиях	Совершенствование навыков, укрепление ассоциативных связей	Интегративно-репродуктивные упражнения

Когнитивно-рецептивные упражнения – упражнения, направленные на закрепление основных иероглифических знаний; **когнитивно-ассоциативные упражнения** – упражнения, помогающие выстроить ассоциативные связи между знаниями, отработанными на первом типе упражнений; **ассоциативно-репродуктивные упражнения** – это упражнения, основанные на имитации и воспроизведении изученного материала; **интегративно-репродуктивные упражнения** также базируются на воспроизведении и репродукции материала, но в комбинированном виде, т. е. все приобретенные знания и сформированные навыки интегрируются и отрабатываются на комбинаторных упражнениях [9, с. 76–79].

В статье мы предлагаем упражнения, основываясь на классификации Ю. В. Молотковой. Предлагаемые нами

примеры упражнений ориентированы на обучающихся 5–6 классов основной школы, которые мы предлагаем использовать как дополнение к основному учебнику.

За основу нами был взят учебник «Китайский язык: 5-й класс», составленный Н. В. Дёмчевой, О. В. Селивёрстовой, под редакцией Ван Луся [4]. Это пособие выбрано нами для анализа, поскольку оно составлено в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального, основного и среднего (полного) общего образования по иностранным языкам, и рекомендовано Министерством образования и науки РФ для работы с учащимися 5–7 классов, изучающих китайский язык в качестве второго иностранного языка.

В качестве примера нами была взята тема «Приветствие», включающая

7 уроков. Тема преследует следующие цели: «научить учащихся правильно употреблять основные выражения приветствия и прощания, а также основные вопросы при знакомстве с новым человеком» [5, с. 46].

Содержание урока представлено следующими новыми словами: 我 я, 你 ты, 他 он, 她 она, 好 хорошо, хороший, 很 очень, 吗 вопросительная частица для общего вопроса, 再见 до свидания, 也 тоже, 呢 вопросительная частица, 叫 звать, 什么 что/какой, 名字 имя, 谁 кто, 姓 фамилия, 朋友 друг, 张 Чжан (фамилия), 是 быть/являться, 生日 день рождения, 岁 лета/год, 多大

сколько (лет), 的 служебное слово, 了 суффикс, 哪 какой, 国 страна, 人 человек, 不 нет/не, 俄罗斯 Россия, 在 находится в, 中国 Китай, 哪儿 где, 住在 жить.

Для удобства восприятия, предлагаемые нами упражнения приведены с примерами выполнения задания и с ответами.

Первый тип упражнений – когнитивно-рецептивные.

Задание 1. Раскройте черты в разные цвета, подпишите названия черт и укажите их общее количество. Для одинаковых черт используйте один и тот же цвет (табл. 4).

Таблица 4

Пример задания 1

Иероглифы для анализа

<p>Пример: «Счастье» (общее количество черт: ___)</p>	
<p>№ 1 «Называться по имени» (Общее количество черт: ___)</p>	
<p>№ 2 «Он» (Общее количество черт: ___)</p>	

Задание 2. Найдите отличия в следующих парах иероглифов, обозначьте их (табл. 5).

Таблица 5




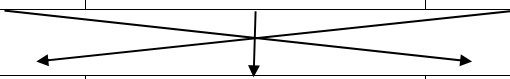
Пример:	人	入
	水	永
	土	士

Второй тип упражнений – когнитивно-ассоциативные.

чение иероглифов-пиктограмм и соедините иероглифы с картинками (табл. 6).

Задание 3. Попробуйте отгадать зна-

Таблица 6

		
Ответ: <u>Женщина</u>	Ответ: <u>Солнце</u>	Ответ: <u>Человек</u>
		
人	口	女

Задание 4. Объедините иероглифы с одинаковым количеством черт (табл. 7).

Таблица 7

人	马	木	女	生	土	吗	也	口	国
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Задание 5. Распределите черты в соответствии с группами (табл. 8).

Таблица 8

Базовые черты	Базовые черты с крючком	Ломаные черты	Ломаные черты с крючком
丶 一 丿	丿 ㇇	冂 口 凵 ㇇ ㇈ ㇉	口 冂 凵 ㇇ ㇈ ㇉
丶 一 丿 冂 凵 口 冂 凵 ㇇ ㇈ ㇉ ㇇ ㇈ ㇉			

Третий тип упражнений – ассоциативно-репродуктивные.

черт и укажите порядок их написания (табл. 9).

Задание 6. Посчитайте количество

Новые слова	Количество черт	Порядок черт					
你	—	ノ	亻	亻	亻	亻	
		你	你	你			
好	—						

Задание 7. Пропишите изученные иероглифы по шаблону (рис. 1).



Рис. 1. Пример прописи изученных иероглифов по шаблону

Задание 8. Пропишите изученные иероглифы без шаблона (рис. 2).



Рис. 2. Пример прописи изученных иероглифов без шаблона

Задание 9. Вставьте пропущенные перевод получившихся иероглифов графемы в иероглифы и напишите (табл. 10).

Таблица 10

尔 Ответ: <u>你</u> ты	山
夕 Ответ: <u>岁</u> год	口
夕 Ответ: <u>名</u> имя	亻

Четвертый тип упражнений – интегративно-репродуктивные. писании новых иероглифов и напишите исправленный вариант (табл. 11).

Задание 10. Найдите ошибки в на-

Таблица 11

我	你	他	她	好	很	吗
我	你	他	她	好	很	吗

Задание 11. Составьте из данных черт иероглифы (табл. 12).

Таблица 12

一 丿 丨 Ответ: 女	一 丨 冂 Ответ: 口	一 口 口 口 Ответ: 友
-------------------	-------------------	---------------------

Задание 12. Соберите из черт и гра- на предложенную схему иероглифа фем правильный иероглиф, опираясь (табл. 13).

Таблица 13

玉 一 丨 冂 Ответ: 国 страна	一 丨 土 冂 Ответ: 在 находится	宀 口 口 山 Ответ: 岁 год, лета

Таким образом, в статье были приведены примеры упражнений, направленных на развитие иероглифических навыков китайского языка у обучающихся 5–6 классов на начальном этапе изучения языка. Разработка упражнений по иероглифике является очень важным аспектом в методике преподавания ки-

тайского языка, который по-прежнему остается недостаточно развитым. В основу упражнений, предложенных в этой статье, был положен когнитивный подход и классификация типов упражнений, разработанная Ю. В. Молотковой в русле этого подхода.

Список источников

1. Ан С. А., Ворсина О. А., Пасчанская Е. В. Иероглифическая образная письменность как главная причина устойчивости китайской культурной традиции // Известия алтайского государственного университета. 2014. № 2-2 (82). С. 217–221.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
3. Бойко Е. С. Проблемы обучения иероглифическому письму в современных условиях // Наука ЮУрГУ: материалы 68-й научной конференции. Секции социально-гуманитарных наук. Челябинск, 2016. С. 1096–1100.
4. Ван Л., Дёмчева Н. В., Селивёрстова О. В. Китайский язык: 5-й класс: учебное пособие / под ред. Ван Луся. М.: АСТ: Астрель, 2015. 126 с.
5. Ван Л., Дёмчева Н. В., Селивёрстова О. В. Китайский язык: 1-й год обучения: методические рекомендации с поурочным планированием к учебному пособию Ван Луси, Н. В. Дёмчевой, О. В. Селивёрстовой «Китайский язык». М.: Астрель, 2012. 124 с.
6. Гальскова Н. Д., Васильевич А. П., Коряковцева Н. Ф. и др. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2017. 390 с.
7. Лагер Н. Б. Обучение иероглифическому письму в методике преподавания китайского языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 60–66.
8. Масловец О. А. Методика обучения китайскому языку в средней школе: учебное пособие. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2012. 188 с.
9. Молоткова Ю. В. Обучение китайскому иероглифическому письму студентов языкового вуза: монография. Минск: РИВШ, 2016. 178 с.
10. Молоткова Ю. В. Принципы обучения студентов языкового вуза иероглифической системе письма на китайском языке // Белорусско-китайский культурный диалог: история, современное состояние, перспективы: сборник научных статей. Минск: РИВШ, 2014. С. 64–70.
11. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.
12. Yu-Ju Lan, Yao-Ting Sung, Chia-Yu Wu et al. A cognitive-interactive approach to Chinese characters learning: System design and development // International Conference on Technologies for E-Learning and Digital Entertainment. 2009. Vol. 5670. P. 559–564.
13. Zhang Q., Zhang G. X., Gao Y. A comparative study of the Chinese characters in the Graded list and the EBCL list // Chinese Language Teaching Methodology and Technology. 2019. Vol. 2 (2). P. 20–39.
14. Osborne C., Zhang Qi, Zhang G. X. Which is more effective in introducing Chinese characters? An investigative study of four methods used to teach CFL beginners // The Language Learning Journal. 2020. Vol. 48 (4). P. 385–401.
15. 高玉敏. 汉字文化与中国人的形象思维 // 人文天下. 2020. 第03期. 页. 66–70.

Информация об авторах

Д. С. Лебедева – студент 2 курса магистратуры, направление «Педагогическое образование», магистерская программа «Обучение иностранным языкам в цифровой среде», Новосибирский государственный технический университет

Н. Н. Помуран – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный технический университет

Information about the Authors

D. S. Lebedeva – Master's Student of the 2nd Year of Education, Direction "Pedagogical education", Master's Program "Teaching Foreign Languages in Digital Environment", Novosibirsk State Technical University

N. N. Pomuran – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Technical University

Статья поступила в редакцию 05.10.2021; одобрена после рецензирования 27.10.2021; принята к публикации 01.11.2021.

The article was submitted 05.10.2021; approved after reviewing 27.10.2021; accepted for publication 01.11.2021.

Обзорная статья

УДК 37.01

Обучение в кросс-культурной среде как фактор формирования межнациональной толерантности

Салават Гаджиевич Мусаев

Рубасская СОШ, село Рубас, Дербентский район, Республика Дагестан, Россия, salavat.m.63@mail.ru

Екатерина Алексеевна Костина

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, ea_kostina@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена одной из важных проблем современного мира и любой национальной системы образования – необходимости формирования толерантности между представителями различных наций и народностей в условиях глобализации и интернационализации.

Авторы отталкиваются от философских теорий культур, анализируют кросс-культурность как понятие и социальное явление, акцентируя тот факт, что не только узконациональные, но и общечеловеческие ценности должны рассматриваться с учетом уникальных национальных культур.

Современное образование должно носить кросс-культурный характер, в идеале – в образовательном учреждении любого типа и уровня требуется создать кросс-культурную образовательную среду на основе изучения, обобщения и распространения имеющегося в научной педагогической теории и практики подобного опыта. В качестве примера приводится один из регионов нашей страны и всего мира – удивительная многонациональная Республика Дагестан.

Ключевые слова: культура, кросс-культурность, ценности, кросс-культурная образовательная среда, толерантность, воспитание толерантности, формирование межнациональной толерантности

Review article

Education in cross-cultural environment as a factor of building interethnic tolerance

Salavat G. Musaev

Rubas Secondary School, Rubas, Derbent Region, Republic of Dagestan, Russia, salavat.m.63@mail.ru

Ekaterina A. Kostina

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ea_kostina@mail.ru

Abstract. The paper dwells upon one of the important problems of the modern world and of any national education system – the necessity to build tolerance among representatives of different nations and nationalities under the conditions of globalization and internalization.

The authors base on the philosophy theories of culture, analyze cross-culturalness as a notion and social phenomenon, emphasizing the fact that not only raw national but also universal values must be viewed through the lens of unique national cultures.

Education of today should wear cross-cultural character, in the ideal case in the educational institution of any type and level there must be created cross-cultural educational environment on the basis of examining, generalizing, and disseminating similar and like experience from the scientific

pedagogical theory and practice. As an example, one of the regions of our country and of the whole world is provided – the wonderful multinational Republic of Dagestan.

Keywords: culture, cross-culturalness, values, cross-cultural educational environment, tolerance, upbringing of tolerance, building interethnic tolerance

В философском научном поле существует большое разнообразие теорий культур. Основой исследования многообразия культур в философии явились циклические теории культурного развития. Родоначальник циклизма Данилевский, а также его последователи Шпенглер, Сорокин, Гумилев под культурными циклами понимали определенную последовательность фаз изменений и развития культуры, закономерно следующих одна за другой [2].

В теории культурного плюрализма ее идеологи (Ф. Нортроп, А. Кребер, Н. Моисеев, Э. Баталов и др.) культуру рассматривают в качестве звена, связующего личности, страны, регионы и цивилизации. Поэтому неперенным условием гармоничного развития человека и мира является понимание и уважение культурных ценностей и традиций народов.

С середины XX в. идея межкультурного взаимодействия рассматривается в проблемном поле философского мышления как проблема диалога культур: осознана невозможность понять природу любой культуры без сопоставления ее с другими культурами, признана возможность взаимопонимания людей, являющихся представителями разных культур [1].

И. А. Пфаненштиль и М. П. Яценко делают акцент на том, что мы живем в планетарной цивилизации, так как наиболее важные аспекты культуры (наука, техника и экономика) достаточно унифицированы, и все локальные культуры стали членами одной общечеловеческой команды. Цель сегодня состоит в том, чтобы учиться друг у друга и находить точки соприкосновения посредством диалога при всем богатстве нашего культурного разнообразия [8].

Культура общества и образовательная деятельность тесно взаимосвязаны. Сегодня уместно говорить о глобальном образовании, важнейшими принципами которого должны являться свобода, справедливость, гуманизм, миролюбие, миротворчество, неагрессивность мышления и поведения. В основе всех программ должны лежать единство общечеловеческих и национальных нравственных ценностей, равенство и равноправие субъектов образовательных отношений.

Доминирующие идеалы культуры определяют образовательные идеалы. Человек творит эталон культуры, а культурный эталон творит человека как единичное начало, которое расширяет границы самопознания.

Таким образом, культура организует социум и поддерживает его развитие своими идеалами, а социум в ответ обеспечивает культуре возможность самодвижения и саморазвития. Отношение между системой культуры и системой социума строится через систему образования [9].

Современное образование обусловлено процессами глобализации и интернационализации, которые, в контексте нового опыта мироведения, ставят взаимодействие всех эпох и народов в состояние уже не диалога, а полилога культур.

Многообразие и новый, неизмеримо более высокий уровень сложности современного мира вызвали к жизни новый термин – «кросс-культурность». Д. Б. Зильберман и М. Т. Степанянц (1996 г.) понимают кросс-культурность как диалог или плюрализм культур. Ю. Кристева (1995 г.) и Ж.-Ф. Лиотар (1998 г.) рассматривают ее как признание и защиту ценности различий, ина-

ковости [5]. Кросс-культурность с философской точки зрения способствует более точному пониманию культурной идентичности определенного человеческого социума.

Общечеловеческие ценности (любовь, ненависть, добро, зло, патриотизм, толерантность и др.) не могут пониматься однозначно в условиях разнообразия культур народов, населяющих нашу планету. Каждый раз они должны рассматриваться с учетом уникальных национальных культур, необходимо учиться пониманию «чужих» ценностей и передавать эти знания и этот ценный опыт общения с иными культурами из поколения в поколение.

В качестве примера можно привести понимание американцами такой общечеловеческой ценности, как патриотизм. Для представителей многих наций патриотизм есть любовь к своей стране. Американский патриотизм концентрируется на конкретном историческом событии в процессе создания нации, что рассматривается как возможность нового старта в жизни, и на идее свободы, которая пронизывает все начинания в обществе. Еще один пример – индивидуализм. Для россиян это скорее отрицательное качество, так как нашей идеологией всегда был коллективизм. Индивидуализм для американцев – это уверенность в своих силах и самостоятельность. Такое понимание индивидуализма имеет историческую подоплеку: на заре создания нации, когда первые британские пуритане приехали на американский континент, они вынуждены были заняться фермерством, чтобы прокормить себя. Они осваивали новые земли; зачастую, чтобы добратся до соседей, требовалось день или два пути. Поэтому рассчитывать в любой ситуации приходилось только на себя.

Эти примеры приводятся в подтверждение мысли о том, что к особенностям любой культуры надо относиться с уче-

том менталитета и истории нации. Этому нужно учить, прямо и косвенно в семье, в школе, в вузе. И здесь, с нашей точки зрения, очень важно опираться на кросс-культурный подход.

Этимологически термин «кросс-культурный подход» означает совокупность принципов, определяющих стратегию обучения или воспитания с учетом национально-культурных особенностей участников образовательного процесса. Кросс-культурность призывает к пониманию и изучению своей родной культуры и через общее и различное, прямо или косвенно обогащает взаимодействующие культуры. При этом наука и история показывают, что целью воспитания и обучения не может быть создание универсального человека. Человек принадлежит всегда определенной нации, общественному слою, культурной традиции, исторической эпохе.

Современные общественные реалии требуют создания условий для познания культуры других народов и для воспитания уважения между людьми, принадлежащими к различным этносам, конфессиям, расам. И современное образование, отвечая на этот вызов, должно носить кросс-культурный характер.

Содержание кросс-культурного образования можно разделить на следующие звенья:

1) когнитивный компонент, включающий систему знаний о мире, культуре народа, особенностях его менталитета, традициях и обычаях;

2) модальный компонент, включающий отношение к ценностям национальных культур, к представителям этих культур, к самому себе как носителю самобытной культуры конкретной этнической общности;

3) деятельностный компонент, включающий субъектный опыт жизнедеятельности, межкультурной коммуникации, общественного поведения

в многонациональном социуме, систему поступков человека [4].

Источниками, формирующими содержание кросс-культурного образования, выступают:

- богатая культура народов мира;
- история, традиции и обычаи народов мира и своего народа;
- родной язык и языки народов мира;
- устное народное творчество;
- примеры выдающихся представителей разных этносов и народных героев;
- результаты этнографических исследований;
- национальные педагогические системы и педагогическая культура народов;
- национально-психологические особенности народов;
- социокультурные ценности человечества и т. п. [3].

Вышепоказанное содержание может быть в полной мере раскрыто только в кросс-культурной образовательной среде.

Мы определяем кросс-культурную образовательную среду как совокупность условий, способствующих идентификации обучающихся для лучшего понимания ценностей и традиций родной культуры, обогащению другими культурами, а также учету национально-культурных особенностей участников образовательного процесса.

Компонентами кросс-культурной образовательной среды являются:

- пространственный (помещение, интерьер, инфраструктура, оборудование);
- когнитивный (содержание образовательных программ, библиотечный фонд, электронная образовательная среда);
- социальный (стиль отношений: ученик–ученик, учитель–ученик, учитель–учитель; организация культурно-досуговой деятельности);
- валюативный (ценности и традиции в школе, социуме, семье, референтной группе).

Кросс-культурная среда раскрывает уникальность личности и народов, обеспечивает становление их лучших ментальных характеристик и определяет становление культурных и цивилизованных способов общения, приводящих к национальному согласию и мирной жизни сообщества. Межкультурные коммуникации и интеграция ценностей различных культур в кросс-культурном пространстве рождает новую философию жизни отдельной личности и сообщества в целом, приводя их к стабильности, гармонии, пониманию, согласию.

Основной характеристикой кросс-культурной образовательной среды является ее толерантность, что является залогом возможности сформировать толерантность как качество личности учащихся.

В сибирском регионе необходимость создания кросс-культурной образовательной среды в учебных заведениях только начали осознавать на уровне эмпирики (ощущений), в условиях увеличивающегося количества мигрантов. Но в Российской Федерации есть немало регионов, имеющих опыт работы в такой среде, причем это естественная кросс-культурная среда. И этот опыт, мы полагаем, необходимо изучать, обобщать, распространять в тесной связи с научной педагогической теорией и практикой.

Один из таких регионов нашей страны и всего мира – удивительная многонациональная Республика Дагестан.

Численность населения Республики на 2021 г. составляет 3 млн. 133 тыс. 303 человека. Городское население составляет 45 %, сельское – 55 %.

Административно в Республику Дагестан входят 42 района (крупнейшие – Дербентский район, Хасавюртовский) и 10 городских округов (самые населенные – Махачкала, Хасавюрт, Дербент, Каспийск).

Дагестан – самый многонациональный регион России. В нем проживают представители более 60 народностей, из них 33 исконно дагестанские (не включая в эту цифру казахов, грузин, осетин, украинцев, узбеков и др.). Самые многочисленные народы Дагестана (те, чье население свыше 100 000 человек) – это аварцы, даргинцы, кумыки, лезгины, лакцы, азербайджанцы, табасаранцы, русские.

Четырнадцать языкам народов Дагестана придан статус государственных. К ним относятся: аварский, агульский, азербайджанский, даргинский, кумыкский, лакский, лезгинский, ногайский, русский, рутульский, табасаранский, татский, цахурский, чеченский языки. Они имеют свою письменность. Языки остальных национальностей представлены только в устной форме.

Однако все народы используют русский язык в качестве средства межнационального общения: 95 % населения владеют русским языком [7].

Языковое образование в школах Республики Дагестан естественно ведется на русском языке. Учитывая многоязычие и тот факт, что многие языки имеют свою письменность, в учебный план школы включен родной язык как региональный компонент. В качестве примера приведем МБОУ «Рубасская средняя общеобразовательная школа» села Рубас Дербентского района Республики Дагестан. Население сельсовета Рубасский – около 5 тыс., средняя общеобразовательная школа одна, контингент учащихся в 2021–2022 учебном году – 533 человека 11 национальностей. Почти все дети являются двуязычными: они говорят как на национальном, так и на русском языке, а часть говорит на трех языках: двух национальных и на русском. По требованиям учебного плана, разработанного Институтом школ им. Тахо Годи при Министерстве образования и науки Республики Дагестан, если в параллели классов обучаются

5 и более человек одной национальности, формируются группы изучения родного языка. Например, в параллели 8 классов сформированы группы азербайджанского языка, табасаранского языка и лезгинского языка. Остальные дети в этой параллели, где менее 5 человек с тем или иным родным языком, объединяются в одну группу и изучают вместо родного языка предмет «Русский язык как родной».

Таким образом, можно констатировать, что школьники Дагестана обучаются в естественной кросс-культурной среде.

Что касается изучения традиционных иностранных языков в школах Дагестана (английский, немецкий, французский и т. д.), они включены в федеральный компонент учебного плана и являются обязательными. Приоритетным иностранным языком является английский, хотя в некоторых школах, в зависимости от наличия специалиста, изучаются также немецкий или французский языки. Кроме того, в ряде школ изучаются 2 иностранных языка, к примеру, основной иностранный язык – английский, второй – французский или немецкий.

Обучение иностранным языкам способствует расширению рамок кросс-культурной образовательной среды, создавая возможности для познания мировых культур, сравнения и сопоставления родной культуры с культурой страны изучаемого языка, обогащения своих знаний, формирования у школьников общечеловеческих ценностей, одна из которых – межнациональная толерантность.

Нашу страну не обошли получившие распространение в XX в. во всех частях мира гражданские, религиозные и этнические кризисы и конфликты, что ставит проблему формирования толерантности в качестве одной из приоритетных в ряду других, стоящих перед современной школой.

Наиболее остро данный вопрос стоит на Северном Кавказе, одном из самых многонациональных и многоконфессиональных регионов России, регионе контактов многих культур и этносов. В реальной ситуации полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности этого региона воспитание толерантных начал носит многоплановый характер. Проявляется острая необходимость создания социально-педагогических условий, направленных на формирование развивающейся личности, уважающей родную культуру и культуру других народов, не претендующую на свою исключительность, способную к активному содружеству в условиях межкультурной коммуникации [10].

В период вхождения России в единое мировое образовательное пространство проблема кросс-культурного образования и воспитания молодежи стала актуальна для Дагестана. Кросс-культурное образование – это образование, включающее приобщение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой основе планетарного сознания, формирование готовности и умения жить в многонациональной среде; культивируется в человеке дух солидарности и взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной идентичности различных народов.

Человек должен уметь налаживать диалог и взаимодействие с теми, кто мыслит иначе, чем он, находить разумные компромиссы, организовывать сотрудничество между представителями различных политических партий, конфессий, культур ради процветания и развития Отечества. Морально-этические нормы дагестанских народов позволяют людям, наряду с храбростью, мужеством, отвагой, проявлять и такие прекрасные качества, как великодушие, взвешенность, терпимость, сдержан-

ность и уступчивость, умение слышать и слушать собеседника [10].

Образование как организованный процесс освоения социокультурных ценностей человечества становится мощным фактором достижения сосуществования культур мира. Воспитание культуры межэтнической толерантности в Дагестане требует решения следующих задач: воспитания российского и дагестанского патриотизма; воспитания уважения к человеку независимо от расы, национальности, социального положения, отношения к религии.

Сегодня, на наш взгляд, одна из важнейших функций школы – научить людей жить вместе. Именно в школе ребенок должен знакомиться с толерантными установками. Дагестан является колыбелью множества народов, поэтому воспитание толерантности напрямую связано с разрешением многих проблем и конфликтов.

Воспитание толерантного отношения должно происходить как на уроках, так и во время внеклассной деятельности. В современных условиях наиболее эффективным является использование интерактивных методов обучения – например, модели открытого обсуждения, развивающей в детях умение спорить, дискутировать и решать конфликты мирным путем. Это могут быть тренинговые занятия, деловые игры, диспуты, дискуссии, классные часы, проблемные семинары, семинары-практикумы, конференции, творческие лаборатории, ролевое моделирование, конкурсы творческих работ, волонтерское движение и т. п. [6].

В частности, в Рубасской школе с этой целью развивают волонтерское движение, организуют различные конкурсы творческих работ (конкурсы стенгазет и рисунков), выставки поделок, мастер-классы по национальным видам искусства, конкурс чтецов, проводят классные часы, общешкольные

мероприятия «В единстве наша сила» ко Дню народного единства (4 ноября), Дню единства народов Дагестана (15 сентября), Дню Победы (9 мая). Задачи этих мероприятий – познакомить учащихся с особенностями культуры других народов; проанализировать возможные особенности их поведения, обусловленные историческими событиями в жизни нации; обсудить пути мирного решения возможных проблем и конфликтов между представителями разных национальностей.

О многообразии культур и религий народов, населяющих Дагестан, национальных праздниках дети узнают из мероприятий, проводимых как в школе, так и в селе. Школа в дагестанском селе – градообразующее предприятие, центр общественной жизни. Школа всегда в гуще событий. Школьники под руководством учителей принимают участие в праздничных мероприятиях села: исполняют национальные песни, танцы, декламируют стихотворения на русском и национальных языках. Именно в праздниках лучше всего отражаются традиции каждого народа. И педагогическая задача руководства школы и учительского состава – помочь учащимся обрести уважение к чести и достоинству любой нации. Праздники, посвященные малой Родине – достаточно частое явление в Дагестане, что тоже вносит неопределимый вклад в познание культуры своего народа.

На уроках иностранного языка (английского и французского) дети знакомятся с культурой стран изучаемого языка, сопоставляют особенности иной культуры с культурой своего народа. В школе во внеклассном формате про-

водятся дни английского и французского языков, где школьники принимают участие в викторинах, конкурсе чтецов, презентациях о культуре и истории стран изучаемого языка.

Изучение русской литературы позволяет глубже узнать культуру народа, язык которого является языком межнационального общения в Дагестане. Также изучается дагестанская литература на русском языке.

До недавнего времени в региональный компонент учебного плана был включен предмет «Культура, традиции народов Дагестана». Сейчас этот предмет ведется только в отдельно взятых классах за счет часов компонента образовательного учреждения. Здесь дети получают основную информацию об обрядах и обычаях почти всех народностей Дагестана.

Вся эта разноплановая деятельность способствует достижению общей цели формирования толерантности, которая предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и общаться с ними на основе согласия.

Можно сказать, что в Дагестане, в условиях естественной кросс-культурной среды, легко формировать межкультурную толерантность. Однако это не происходит само собой. Формирование межнациональной толерантности – сложный управляемый учебно-воспитательный процесс в рамках образовательного учреждения, который может быть реализован только при условии целенаправленной деятельности в этом направлении. Это работа должна быть систематической, она требует огромных усилий и педагогического мастерства.

Список источников

1. Бубер М. Я и Ты. М.: Высшая школа, 1993. 175 с.
2. Еришов В. А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 185 с.

3. *Кондратьева Т. Н.* Воспитание культуры межнационального общения студентов высшего учебного заведения на основе этнопедагогического подхода // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы V Международной научно-практической конференции (18–21 февраля 2009 г.). Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. Ч. 2. С. 248–253.

4. *Костина Е. А.* Кросс-культурность высшего профессионального образования // Вестник Академии права и управления. 2015. № 3 (40). С. 175–184.

5. *Костина Е. А.* Кросс-культурность в философской мысли как основа кросс-культурности в образовании // Философия образования. 2015. № 5 (62). С. 84–101.

6. *Муртазаева У. А.* О мероприятиях по укреплению межнациональных отношений, профилактике экстремизма, сохранению традиционных семейных ценностей и формированию межнационального общения в школе [Электронный ресурс]. URL: <https://www.1urok.ru/categories/1/articles/14770> (дата обращения: 10.12.2021).

7. Население Дагестана [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%94%D0%B0%D0%B3%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B0 (дата обращения: 11.12.2021).

8. *Пфаненитиль И. А., Яценко М. П.* Новые образовательные тенденции в контексте глобализации // Философия образования. 2014. № 6 (57). С. 21–28.

9. *Тарасова М. В., Кудашов В. И.* Образовательная реализация идеалов культуры в системе социума // Философия образования. 2014. № 6 (57). С. 94–105.

10. Толерантность как основа конфессиональной стабильности в Дагестане [Электронный ресурс]. URL: https://mobile.studbooks.net/631151/sotsiologiya/tolerantnost_kak_osnova_konfessionalnoy_stabilnosti_v_dagestane (дата обращения: 14.12.2021).

Информация об авторах

С. Г. Мусаев – директор, Рубасская СОШ, Дербентский район, Республика Дагестан

Е. А. Костина – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и теории перевода, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1428-7095>

Information about the Authors

S. G. Musaev – Director, Rubas Secondary School, Derbent Region, Republic of Dagestan

E. A. Kostina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Linguistics and Translation Theory Chair, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1428-7095>

Статья поступила в редакцию 14.12.2021; одобрена после рецензирования 17.12.2021; принята к публикации 19.12.2021.

The article was submitted 14.12.2021; approved after reviewing 17.12.2021; accepted for publication 19.12.2021.

Методическая статья

УДК 378.147:81

Обучающий потенциал MOOK в повышении квалификации педагогов смешанного обучения при содействии фасилитатора

Татьяна Юрьевна Шелестова

Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова, Караганда, Казахстан, shelestova2009@mail.ru

Анна Николаевна Калижанова

Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова, Караганда, Казахстан, anna.kalizhanova2017@gmail.com

Аннотация. Массовые открытые онлайн-курсы (MOOK) прочно вошли в инструментарий педагогов по всему миру, однако проблема применения широкого спектра онлайн-курсов и понимание их потенциала для дальнейшего практического применения не достаточно изучена. Анализ научной литературы по этой проблеме свидетельствует о том, что в методической науке вопрос качественной интеграции массовых открытых онлайн-курсов в традиционное обучение до сих пор не нашел своего решения. Вместе с тем анализ текущей ситуации и результаты опроса 281 респондента (158 педагогов и 137 обучающихся) со всех административно-территориальных единиц Республики Казахстан выявили проблемы, с которыми столкнулись педагоги и обучающиеся вузов и школ в процессе перехода на смешанный формат обучения. Более 60 % респондентов, хоть и понимают важность MOOK и желают их применять, сталкиваются с проблемами их использования в своей педагогической практике, не обладая достаточными знаниями или опытом для их системного использования в обучении английскому языку. Авторы приходят к выводу о необходимости обеспечения панорамного обзора обучающего потенциала массовых открытых онлайн-курсов для педагогов по направлению «Английский язык» с целью достижения полноценного обучения в смешанном формате, а также разработки методических рекомендаций для организации работы с массовыми открытыми онлайн-курсами.

Ключевые слова: MOOK, потенциал, английский язык, преподавание, фасилитатор, смешанное обучение, методического сопровождения

Финансирование: Исследование выполнено в рамках грантового проекта КН МОН РК (ИРН AP09260118) на тему «Фасилитаторы в повышении квалификации педагогов по смешанному обучению: оценка эффективности, методология, векторы развития компетенций».

Methodical article

Pedagogical potential of MOOCs in teachers' professional development within blended learning with the assistance of the facilitator

Tatyana Yu. Shelestova

Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, shelestova2009@mail.ru

Anna N. Kalizhanova

Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, anna.kalizhanova2017@gmail.com

Abstract. Although teachers around the world use massive open online courses (MOOCs) in their teaching practice on a regular basis nowadays, they are still facing some problems including the correct choice of a proper course among a majority as well as poor understanding of their potential

for further practical application. The analysis of the scientific and methodological literature shows that the issue of high-quality integration of MOOCs into blended learning has not yet been solved in methodological science. At the same time, the analysis of the current situation and the results of a survey of 281 respondents (158 teachers and 137 students) from all administrative-territorial units of the Republic of Kazakhstan, revealed that teachers and students of universities and schools faced difficulties in the process of transition to a new format of education. Over 60% of respondents do not have sufficient knowledge or experience for the systematic use of MOOCs in teaching English despite understanding of their potential. The authors come to the conclusion that it is necessary to provide a panoramic view of the educational potential of MOOCs for teachers in order to achieve full-fledged learning in a mixed format, as well as to develop the methodological recommendations for organizing teaching with MOOCs.

Keywords: MOOCs, potential, English language, teaching, facilitator, blended learning, methodical support

Funding: This study was carried out within the framework of the grant project of The Committee of Science of the Ministry of Education and Science of Republic of Kazakhstan (IRN AR09260118) on the topic “Facilitators in advanced training of teachers in blended learning: efficiency assessment, methodology, vectors of competence development”.

Массовые открытые онлайн-курсы (MOOK) стремительно набирают популярность с развитием онлайн-обучения. Только во время пандемии в 2020 г., согласно данным агрегатора “Class Central”, число слушателей и пользователей на онлайн-платформе “Coursera” составило более 110 млн человек [1].

Онлайн-курсы занимают все более важное место в системе высшего образования, обеспечивая реализацию смешанного обучения посредством интеграции в образовательные программы вузов. Прежде всего этому поспособствовал проект “Coursera for Campus”, который предоставил доступ к различным MOOK, разработанными ведущими университетами мира. Главная идея MOOK заключается в реализации принципов открытости и доступности образования, что дает право любому человеку на получение образования [2, с. 26], содействуют демократизации образовательного процесса, способствуют созданию бесплатных обучающих образовательных ресурсов, устраняют территориальные и временные барьеры [3, с. 147].

В государственных общеобразовательных стандартах образования (ГОСО) Республики Казахстан все большее значение приобретает принципиально новый подход к обучению и веду-

щее место занимает концепция *lifelong learning* – парадигма, направленная на создание возможности для обучения всех граждан Казахстана с учетом их потребностей и способностей, для достойной самореализации их в обществе. Реализация Концепции позволит обеспечить преемственность различных уровней образования, интеграцию формального и неформального образования, расширить доступ к профессии посредством гибких инструментов признания результатов обучения и квалификаций, повысить трудовую мобильность населения [4]. Наиболее подходящим способом решения задач, возникших перед современной образовательной системой Республики Казахстан, являются массовые открытые онлайн-курсы.

MOOK имеют обширный лингводидактический потенциал, а также служат пространством межкультурного общения, а потому могут широко использоваться в качестве оптимальной технологии обучения английскому языку. Нехватка реальной языковой практики может быть компенсирована за счет применения MOOK, которые создают языковую среду обучения, позволяя обучающимся добывать и генерировать знания, а не оставаться пассивными их получателями [5, с. 172].

Ресурсы MOOK предоставляют педагогам вузов и школ большие возможности для использования их в учебном процессе для организации аудиторной и самостоятельной работы студентов или классных и внеклассных активностей соответственно, что делает возможным достижение высоких результатов в иноязычном образовании:

- развитие иноязычной межкультурно-коммуникативной компетенции;
- развитие когнитивных способностей [3, с. 147].
- увеличение запаса иноязычной лексики, закрепление грамматических явлений в иностранном языке [6, с. 62];
- формирование навыков критического мышления и анализа;
- выстраивание индивидуальной образовательной траектории [7, с. 8];

Если говорить об отношении обучающихся к смешанному обучению, то большинство из них позитивно воспринимают эти идеи и готовы тратить время в сети не только на развлечения, но и на учебу [8, с. 39].

По данным исследования в рамках грантового проекта МОН РК по теме «Фасилитаторы в повышении квалификации педагогов по смешанному обучению: оценка эффективности, методология, векторы развития компетенций» 60,2 % обучающихся почти в одинаковом соотношении с педагогами (59 %) отмечают, что относятся к онлайн (сме-

шанному) формату обучения положительно.

В то же время результаты анкетирования относительно осведомленности и применения MOOK показали, что 61 % педагогов и 45,7 % обучающихся осведомлены и применяют MOOK в образовательной практике. Разница объясняется в первую очередь тем, что, например, преподаватели вузов проходят курсы повышения квалификации на MOOK, используют ресурсы MOOK как источник учебных материалов в качестве дополнительных заданий по СРС и СРСР по преподаваемым дисциплинам, а не привлекают студентов к прохождению MOOK как составляющей части практико-ориентированного обучения. Вместе с тем 48 % профессорского и преподавательского состава отмечают, что MOOK представлены в достаточном количестве на образовательных платформах и отвечают специфике преподаваемой дисциплины.

Также анализ проведенного анкетирования выявил проблемы и трудности, с которыми столкнулись преподаватели и студенты при самостоятельном прохождении MOOK. Так, например, студенты выделили следующие сложности и трудности, которые возможно было невилировать при сопровождении со стороны педагога-фасилитатора (табл. 1).

Таблица 1

Проблемы при самостоятельном прохождении MOOK обучающимися и возможные пути решения со стороны педагога-фасилитатора

Проблемы и сложности при прохождении MOOK	Возможные пути решения со стороны фасилитатора
1	2
Отсутствие возможности индивидуального подхода и общения с преподавателем, высокая вероятность не завершить обучение из-за не сданных вовремя контрольных заданий, низкий уровень мотивации и самодисциплины для завершения курса	Участие студентов в сессиях с фасилитатором и обсуждение ключевых вопросов и путей их решения

1	2
Необходимость оплачивать сертификат о прохождении такого курса	Консультация с фасилитатором о получении безвозмездной помощи для прохождения выбранного курса
Невозможность проконтролировать, кто именно выполняет задания	Разъяснение и моделирование выполнения итоговых заданий <i>preview</i> для взаимопроверки
Недостаточное количество проблемных вопросов, кейсов для обсуждения с участниками курса	Проработка на сессии с фасилитатором и другими участниками кейсов
Сертификат нигде не котируется	Фасилитатор порекомендует бесплатные конкурсы, где можно применить знания и навыки, получаемые на курсах MOOK и стать номинантом

Со стороны преподавателей были отмечены следующие проблемы, с кото-

рыми они столкнулись во время работы с MOOK (табл. 2).

Таблица 2

Проблемы прохождения MOOK педагогами и возможные пути решения со стороны фасилитатора

Проблемы и сложности при прохождении MOOK	Возможные пути решения со стороны фасилитатора
Нехватка такого важного ресурса, как время (64,2 %)	Требуется оптимизация деятельности ППС со стороны фасилитатора
Отсутствие общения с другими участниками курса (28,5 %)	Требуется проведение сессий участников курсов при помощи фасилитатора
Отсутствие технической поддержки (19,5 %); непонятные задания/инструкции (12 %)	Требуется пошаговые разъяснения и алгоритм действий, представленный фасилитатором

Больше половины респондентов отмечают отсутствие навыков владения широким спектром образовательных платформ для прохождения MOOK, которые постоянно обновляются и указывают на необходимость постоянного мониторинга обновлений и на осведомленность о существующей навигации.

Также выявлено, что 50,4 % преподавателей, которые сами проходили MOOK, отдают предпочтение организации живых сессий для обсуждения курса, его задач, проблем, с которыми сталкиваются участники, как в языковом плане, так и в техническом, являясь проводниками для студентов. В такой модели роль преподавателя приближается к роли фасилитатора и тьютора [9]. И только при такой роли педагога-фаси-

литатора студенты видят перспективу успешного завершения MOOK, а также видят его преимущества в виде выбора курса по своему уровню знаний и интересам с актуальным содержанием, повышения своего профессионального уровня, обучения в индивидуальном темпе, развития своего общего кругозора, разнообразия форм заданий и возможности выбора выполнения заданий, доступного уровня заданий MOOK, общения с участниками курса и поиска единомышленников при выполнении заданий для взаимопроверки.

Полученные результаты анкетирования преподавателей и студентов позволили сделать ряд выводов и наметить перспективные направления в использовании потенциала MOOK в обучении

английскому языку. Интеграция MOOC в учебный процесс требует разработки методического сопровождения онлайн-курсов со стороны педагогов, которое включает выбор активных методов и приемов, выбор подходящих инструментов Web 2.0 и подходов их применения. Именно педагог должен подобрать интересный и полезный курс для обучающихся; пройти его до того, как предложить пройти его обучающимся, выявляя и объясняя им основные лингвистические и экстралингвистические трудности; оценить онлайн-курс с методической и содержательной стороны; осуществлять постоянное сопровождение в течении всего времени прохождения MOOC, организуя групповые дискуссии, а также индивидуальные консультации по темам MOOC и проводя мониторинг процесса обучения на MOOC.

Обучающимся онлайн-курса, в свою очередь, нужно иметь возможность интерактивного общения в устной и письменной форме как формального (при выполнении заданий), так и неформального (со слушателями курса, коллегами, преподавателем и т. д.), а также осуществлять само- и взаимоконтроль, иметь возможность запросить помощь на подготовительном этапе, осуществлять рефлексию собственной учебной деятельности. Платформы MOOC предоставляют возможности для горизонтального взаимодействия обучающихся, т. е. зарегистрированные обучающиеся могут обсуждать содержание курса друг с другом и даже заниматься кросс-контролем текущих заданий. Эта организационно-технологическая воз-

можность может быть использована для фасилитации процесса обучения со стороны педагога, а также текущего контроля успеваемости.

С целью оказания методической помощи педагогам членами исследовательской группы были разработаны методические рекомендации, включающие описания алгоритмов, активных методов обучения, видов работы и особенностей обучения в смешанном и/или онлайн-формате, а также разработку языковых упражнений и коммуникативных заданий по сопровождению массовых открытых онлайн-курсов при содействии фасилитатора. Рекомендации включают теоретическую и практическую части, которые обобщают анализ и результаты методологических, методических и учебных исследований в области методики обучения иностранным языкам, включая смешанный и/или онлайн-формат обучения [10]. Научная база опирается на такие подходы, как когнитивно-компетентностный, компетентностно-коннективистский, активное обучение, обучение в сотрудничестве, которые повышают самостоятельность и мотивацию обучающихся, что в свою очередь является условием формирования коммуникативной иноязычной компетентности.

Таким образом, дальнейшее наше исследование будет направлено на раскрытие еще большего потенциала и возможностей массовых открытых онлайн-курсов, а также на разработку определенных стратегий со стороны педагога-фасилитатора, который содействует в успешном прохождении и завершении MOOC обучающимися.

Список источников

1. *Shah D.* Moocs Are Back – Even Though They Never Left. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.classcentral.com/report/apparentlymoocs-are-back/> (дата обращения: 06.06.2021).
2. *Каракозов С. Д., Маняхина В. Г.* Массовые открытые онлайн-курсы в зарубежном и российском образовании // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2014. № 3. С. 24–29.

3. *Титова С. В.* MOOK в российском образовании // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 145–149.

4. Об утверждении Концепции обучения в течение всей жизни (непрерывное образование): Постановление Правительства Республики Казахстан от 8 июля 2021 года № 471 [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000471> (дата обращения: 06.06.2021).

5. *Померанцева Н. Г., Сырина Т. А.* Особенности формирования иноязычной социокультурной компетенции средствами массовых открытых онлайн курсов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 167–170.

6. *Румянцева Л. Н.* Использование массовых открытых онлайн-курсов в процессе обучения профессиональному иностранному языку // Образовательная деятельность вуза в современных условиях: материалы международной научно-методической конференции. Кострома: Костромская государственная сельскохозяйственная академия, 2016. С. 61–66.

7. *Борщева О. В.* ИКТ-технологии – неотъемлемый элемент обучения иностранному языку в вузе // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: сборник научных трудов. М., 2016. С. 5–9.

8. *Нечаев В. Д., Дурнева Е. Е.* «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1. С. 36–45.

9. *Фалыхов И. И.* Диверсификация моделей наставничества: ментор, тьютор, коуч, фасилитатор и идентификация их готовности к осуществлению наставнической деятельности // КПЖ. 2016. № 2-1 (115). С. 45–49.

10. *Шелестова Т. Ю., Марышкина Т. В., Аупенова А. У.* и др. Развивающий потенциал инструментов Web 2.0 для педагогов смешанного обучения в иноязычном образовании: миф или реальность // Вестник Карагандинского университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3 (103). С. 163–175. DOI: 10.31489/2021Ped3/163-175

Информация об авторах

Т. Ю. Шелестова – доктор философских наук, ассоциативный профессор кафедры теории и практики перевода, Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5072-454X>

А. Н. Калижанова – магистр филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода, Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2337-2280>

Information about the Authors

T. Yu. Shelestova – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Translation, Karaganda Buketov University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5072-454X>

A. N. Kalizhanova – Master of Philology, Senior Lecturer of the Department of Theory and Practice of Translation, Karaganda Buketov University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2337-2280>

Статья поступила в редакцию 23.10.2021; одобрена после рецензирования 29.10.2021; принята к публикации 01.11.2021.

The article was submitted 23.10.2021; approved after reviewing 29.10.2021; accepted for publication 01.11.2021.

Методическая статья

УДК 811.411.21

Обучение российских студентов арабскому языку как иностранному

Абасс Ахмед Зкеар Абасс

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск,
Россия, theking.amir@mail.ru

Роман Анатольевич Кафтанов

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск,
Россия, rk76@ngs.ru

Хилали Мохамад Ибрагим

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск,
Россия, hilali@mail.ru

Аннотация. В статье рекомендуется разработка учебных материалов, которые призваны помочь преподавателям и студентам в изучении арабского языка как иностранного. Качественные учебные материалы должны помогать преодолевать трудности, связанные с преподаванием арабского языка, с которыми сталкиваются студенты, особенно русскоязычные, и их преподаватели во многих российских вузах. Наша методика (спрашивающий и отвечающий), направленная на решение ряда проблем, в течение семестра испытывалась в одной из групп курсантов Новосибирского военного института и показала хорошие результаты. В данной методике большая роль отводится преподавателю, который нацелен на формировании практических языковых навыков с помощью диалогических упражнений.

Ключевые слова: арабский язык, русский язык, методика, падежи, грамматика, диалог, обучение, обучаемый

Methodical article

Teaching Arabic as a second language for Russian students

Abass Ahmed Zkear Abass

Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after I. K. Yakovlev Army General
of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, theking.
amir@mail.ru

Roman A. Kaftanov

Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after I. K. Yakovlev Army General
of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, rk76@ngs.ru

Hilali Mohamad Ibrahim

Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after I. K. Yakovlev Army General
of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, hilali@mail.ru

Abstract. Our paper focuses on the need to develop learning materials to facilitate teachers and students in teaching the Arabic language for non-native speakers. Good materials should be able to facilitate students and also teachers to overcome the difficulties they face, especially Russian speakers. However, the difficulties of Arabic language learning in Russia especially in some of universities have not been solved yet. In order to overcome these difficulties and develop the curriculum, through the use of the (the questioner and the answerer) methodology, we have

implemented this methodology in our institute with one of the groups during a semester, and the results were very good compared to the rest of the groups. In this methodology, the greater role falls on the teacher, and it is more concerned with the practical aspect through the good performance of the dialogues.

Keywords: Arabic language, Russian language, methodology, cases, grammar, dialogue, teaching, learner

Introduction. Learning any other language needs hard work, obligation, practice, good methodology in assisting students to understand the main rules of that language, and other contributing factors. In our paper intends to talk about main observations, which may be useful to those instructing Arabic as a second language in Russia. Our study tries to evaluate the efficiency and practicality of (The questioner and the answerer) method in teaching Arabic as a second language in Russian institute, to identify its application and implication for the betterment of both parties; teachers and learners in their performance.

The educational policy is an important matter to both practitioners and thinkers, due to the importance and implication of the future of any country. The correct education is the cornerstone for social development and enhancement. When educating process goes smoothly in any country, that country has managed to build an active mechanism for its society to realize stability and scientific progress. This paper discusses teaching Arabic to non-native speakers in the light of modern linguistics, in terms of teacher ability to represent the dimensions of a societal, cultural aspects, and civilization in general. The study discusses the importance of the teacher of Arabic to be specialized in language (fluent in more than one language), the effect of his culture on his effectiveness as a teacher, and it describes the teaching methodology that the teacher uses while teaching. Teaching any language generally is considered to be a real art like other arts, since knowing alone cannot give enough solutions and suggestions to teach languages [1–3]. Teaching languages, as practice in the

field proves, cannot be limited as a clear specific set of rules which anybody can apply, represent, and depend on in order to master certain language. So he can speak it fluently without hesitation or of being afraid. “Language is not a group of facts that a nascent is fed with, but it is a group of skills which a person acquires in his life. Learning a language doesn’t differ from learning any other skills, such as: swimming, shooting, driving, and typing. Since these skills can’t be learned without an organized rational training, learning a language is similar and practicing it is a must to master the skills of speaking, listening, reading, and writing until using it becomes a simple and easy habit” [4; 5]. Teaching any language has two main parts:

The first part is theoretical side and is related by linguistics through scientific and descriptive methodology.

The second part is practical, the main factor undertaken by teachers who make ease the learners acquiring of skills in general. Arabic teachers have to start from the theoretical part, and present it through practical experience. Hence our method, where in the beginning the teacher teaches the sounds and their difference from the rest of the languages, then the important and common words of use, and the focus must be on the common words between the two languages (Arabic and Russian, for example), and then the teacher moves to teaching general sentences such as saluting, questioning and daily requests. When the teacher notices that the students have a simple linguistic rule through the number of words and sentences they know, the teacher begins to formulate a set of dialogues in the form of questions based on the words and sentences that the students memorize [6].

The teacher divides the students into small groups, each group consisting of two students. Each student plays the role of the questioner once and the answerer again by performing the dialogues written by the teacher, as happens in artistic plays and the roles played by artists, and the rest of the groups monitor the general performance of the standing group, where they can contribute if any mistake is found. The teacher must take into account the culture of the peoples and be familiar with a sufficient amount of culture and knowledge about the customs and traditions of the peoples (Arab and Russian for example) when writing dialogues. This method is very similar and almost dependent on the role-playing method by Gary Fine and Gary Gygax [7–8].

Methodology. The pedagogical process is based on four main factors:

- the teacher;
- the learner;
- the curriculum;
- the methodology.

This paper focuses on the teacher and his method. It studies the relationship between the educator and the other factors as identified above, since in generally the teacher has a special role when it is about teaching languages, and teaching it for speakers of other languages (Russian for example) in particular. When teaching Arabic for speakers of other languages, the teacher is the one who presents language in its general and complete meaning for the students in the class, thus need a good method to achieve his goal. The second factor the learner refers to any speaker of other languages (Russian for example) or the students in the classroom by other word. The third factor the curriculum described here refers to the pre-established books or any educational materials that teacher prepares especially for his or her students. All teachers recognize today that the challenge of teaching Arabic is very hard task, because it is in need of a major effort to improve and simplify the teaching and

learning activities. Take some examples like the shortage of experienced teachers, equipment, resources and educational books. For all these reasons, the purpose of our study is to focus into the possibilities of improving the aspect of methodologies (the fourth factor) in teaching Arabic, such as testing the effectiveness and the practicality of the (The questioner and the answerer). We identified that among the most obvious problem faced by students in learning Arabic, is vocabulary. Some of students seem to have an innate talent to be able to memorize the new words whilst the other students seem to suffer a lot. These problems or differences might come from individual attitude and interest of the students themselves or it might come from the methodologies adopted by the teachers whenever conducting their classes.

As we explained the method above, it is clear that this method is more practical and more effective and helps students to memorize the words to conduct the dialogue because as a result everyone participates in the dialogue through their role, whether they are directly as speakers in the dialogue or as listeners to monitor performance and diagnose errors. During my follow-up to the performance of students for one of the groups during a semester and a comparison with the previous semester and with another group, we noticed a wide difference in performance when speaking in Arabic and a good ability to memorize new words.

Arabic teacher for the speakers of other languages and his teaching methods. The best entrance to know and study any foreign language professionally is through the study of the culture, customs and social values of the community and the search for cultural and linguistic commonalities between the two societies. As we mentioned earlier in our method, this depends more on the performance of the teacher and the practical side.

The teacher must be familiar with the culture of the Russian and Arab peoples

in order to be able to find cultural and linguistic commonalities through which to start implementing this method. Here we discuss some examples of these commonalities:

The Russian and Arabic languages

depend on some cases, падежи, تالاحلا (فيريبارعالأ) to show what function a noun has in a sentence, for example in Russian language has six cases, and in Arabic has five cases, as in table 1:

Table 1

Cases in Russian and Arabic language

Russian cases	nominative	genitive	dative	accusative	prepositional	instrumental
Arabic cases	nominative	genitive	dative	accusative	prepositional	-

1. The endings of Russian and Arabic words change depending on the case they are in.

2. Both the Arabic and Russian languages contain the (stress, accent, ударение, огласовки, تالفرحلا) on which the correct reading of the word and its meaning depends. In linguistics, and particularly phonology, stress or accent is the relative emphasis or prominence given to a certain syllable in a word or to a certain word in a phrase or sentence. That emphasis is typically caused by such properties as increased loudness and vowel length, full articulation of the vowel, and changes in tone.

3. In Russian and Arabic language, words ending in sound (a: , Λ) are in the feminine form.

4. Arabic and Russian are among the languages that can be inflection (Сло-

воизменение, فيريصرتلا). In linguistic morphology, inflection (or inflexion) is a process of word formation, in which a word is modified to express different grammatical categories such as tense, case, voice, aspect, person, number, gender, mood, animacy, and definiteness. The inflection of verbs is called conjugation, and one can refer to the inflection of nouns, adjectives, adverbs, pronouns, determiners, participles, prepositions and postpositions, numerals, articles etc.

We have mentioned some similar rules between the Russian and Arabic languages, which enhance the desire of students and make it easier for them to learn the language more broadly and faster. We also do not forget the role of similar vocabulary between the two languages, and we will mention some of them, look at table 2:

Table 2

Common words in Arabic and Russian

In English	In Russian	In Arabic
rice	Рис	زُر
box	Сундук	قودنص
Alcohol	Алкоголь	لوحكللا
algebra	Алгебра	ربجلا
Story	История	قروطنأ

From here, the teacher must take advantage of the similar or common things between the two languages of grammar and words, which makes it somewhat easier for students to understand the language faster and wider.

To clarify and understand all of this

in a more and deeper way, through the application and implementation of a set of written dialogues, and we will present a simplified example of these dialogues to form a clear picture about the method of the questioner and the answerer, as shown in table 3.

Dialogue between two students

English	Arabic	
	the answerer	the questioner
Hello	مالسلا مكيلعو	مكيلع مالسلا
How are you? Am fine thank you, and you?	؟ تن او ! ريخب ان اكل اركش	؟ اكل اح فيك
Where are you from? From Iraq, and you?	؟ تن او قارعا نم ان	ن يا نم! ريخب لكدك ان اكل اركش ؟ تن
What you doing here? Am studying Russian. And you?	؟ يسورلا غللا فيك يف سردا ان ؟ تن او . ةعماجلا يف	؟ انه لعفت اذام. ايروس نم ان
In which class now? At the second, and you?	؟ تن او . . ميناشلا لجرملا يف ان	يا يف. بطلا فيك يف سردا ان ؟ نال تن ا لجرم
What that in your hand? It's a book, and yours ?	؟ كدي يف اذه او . باتك اذه	يف اذه ام . ةعبارلا لجرملا يف ان ؟ كدي
Glad to see you	لكلك نحن انفرشت	مكعب انفرشت . زر اذه
Good bye	قمالسلا عم	قمالسلا عم

Relevance. Arabic is one of a Southern-Central Semitic language. And it is spoken in all of the Arabian Peninsula, most of Middle East and North Africa. In these countries, the languages with the most number of speakers are Arabic, Farsi, Kurdish, Hebrew and Turkish. These languages be a member of various language families, for example, Turkish is part of the Turkic family, and the Indo-European language family is represented by Kurdish and Farsi, and Hebrew and Arabic be included in to the Afro-Asiatic language family. In addition to these major languages, people in the Middle East speak more than 20 minority languages. Literary Arabic, is called Standard Arabic or Modern Standard Arabic, is used today in formal speech and in writing in the Arab world while Classical Arabic was used in Islamic literature of the 7th to 9th centuries. Learning Arabic will make you featured, as there are very few people from the other country that speak Arabic. Having command of Arabic will make you appear clever and sophisticated. Learning a language is learning about the culture of the country where the language is spoken. Arab culture is rich and interesting, when

learning the language will enable you to read some of the famous classic literature. And you'll be able to benefit economically, because the natural resources abound in the Middle East and speaking Arabic will open many job positions for you. If you know the Arabic language, you'll have an easier time learning the other languages there spoken in these regions, such as Farsi, Turkish, Urdu, and even Hebrew, because most of the vocabularies of these languages are derived from and similar to Arabic words so you will be able to quickly grasp the semantic and grammatical concepts of the other languages.

Conclusion. The paper dealt with the main role of Arabic teacher and his/her methodology for speakers of other languages like Russian, interrogating the conflict between the readiness and achievement of language learning in the light of linguistics. Also clarified the importance of language and its effect in understanding culture and societies, and the importance of this in teaching and learning any language the Russian language for example. The paper also dealt with the important role of our methodology (The questioner and the answerer) and

the positive results obtained after using it through the survey that was conducted with one of the groups during a semester, and the important role of the teacher to be educated and familiar enough with the culture of the two peoples so that he can start applying this methodology correctly where he can start the common matters between the two languages of grammar and vocabulary, as well as other social matters. We adopted to start with these common rules and vocabulary and formulate mutual

dialogues from them so that students do not feel surprised and can conduct these dialogues without hesitation and easily because the vocabulary and topics are familiar to them, this means focusing on the practical side, which helped the students to memorize vocabulary more and faster and they were able to conduct dialogues with different topics, as they practiced the role of the questioner once and the role of the answerer again, as well as observing the performance of the other groups.

Список источников

1. *Закирова Л. Б.* Преподавание арабского языка в учебных заведениях г. Казани // Минбар. Исламские исследования. 2013. Т. 6, № 1. С. 135–142.
2. *Кафтанов Р. А., Хилали М. И.* Актуальные проблемы преподавания арабского языка // Иностраный язык как средство профессиональной коммуникации: сборник материалов II межвузовской научно-практической конференции. Пермь: Изд-во ПВИ ВНГ, 2021. С. 97–101.
3. *Редькин О. И., Берникова О. А.* Методика преподавания арабского языка: лингвистические и информационные компетенции // Методологические основы реализации программ по истории и культуре ислама с использованием образовательных технологий: сборник учебно-методических материалов. СПб.: СПбГУ, 2017. С. 40–47.
4. *Фаттахова А. Р.* Обучение фонетике арабского языка в высшей школе: основные подходы и проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 164–176.
5. *Чупрыгина Л. А., Соловьева Е. Н.* Арабский язык в высшей школе: актуальные вопросы преподавания // В мире научных открытий: сборник научных трудов. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2013. С. 332–345.
6. *Bell A.* Four Types of Role Plays for Teaching English [Электронный ресурс]. URL: <https://blog.gaijinpot.com/teaching-tips-role-plays/> (дата обращения: 10.10.2021).
7. Carleton University. Types of Role-Playing Activities [Электронный ресурс]. URL: <https://carleton.ca/experientialeducation/types-of-role-playing-activities> (дата обращения: 10.10.2021).
8. *Özdemir O.* The Effects of Story Telling and Role Play on Young Learners Vocabulary Learning and Retention [Электронный ресурс]. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/562706> (дата обращения: 10.10.2021).

Информация об авторах

Абасс Ахмед Зкеар Абасс – доцент кафедры перевода и переводоведения, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1836-3435>

Р. А. Кафтанов – кандидат филологических наук, профессор кафедры перевода и переводоведения, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6412-1632>

Хилали Мохамад Ибрагим – кандидат экономических наук, доцент кафедры перевода и переводоведения, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации

Information about the Authors

Abass Ahmed Zkear Abass – Associate Professor of the Department of Translation and Translation Studies, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after I. K. Yakovlev Army General of the National Guard Troops of the Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1836-3435>

Roman A. Kaftanov – Candidate of Philological Sciences, Professor of the Department of Translation and Translation Studies, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after I. K. Yakovlev Army General of the National Guard Troops of the Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6412-1632>

Hilali Mohamad Ibrahim – Candidate of Economics Sciences, Associate Professor of the Department of Translation and Translation Studies, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after I. K. Yakovlev Army General of the National Guard Troops of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию 23.10.2021; одобрена после рецензирования 16.11.2021; принята к публикации 22.11.2021.

The article was submitted 23.10.2021; approved after reviewing 16.11.2021; accepted for publication 22.11.2021.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

Использование технологий в преподавании и изучении английского языка в системе высшего образования

Ивана Грабар

Северный Университет, Копривница, Хорватия, ivana.grabar@unin.hr

Аннотация. Пандемия вынудила людей во всем мире использовать доступные цифровые инструменты для выполнения своих повседневных профессиональных обязанностей. Многие изменилось: деловые встречи организуются в онлайн-формате с использованием различных платформ; люди участвуют в конференциях из дома; учителя проводят обучение в онлайн-формате, а не в классах и т. д. Преподавание языков в высших учебных заведениях в онлайн-режиме оказалось сложной задачей как для преподавателей, так и для студентов. Чтобы выяснить, как студенты работают над своими языковыми навыками и учатся в онлайн-среде, в Северном Университете Хорватии был проведен опрос. Данные были получены с помощью анкеты, заполненной в конце летнего семестра 2019/2020 года, когда преподавание в основном проводилось онлайн без предварительного планирования. Кроме того, это исследование дало представление об отношении студентов к изучению английского языка в онлайн-среде, при этом особое внимание было уделено Merlin (используется в качестве основной системы управления обучением) и Zoom (используется в качестве основного сервиса видеоконференцсвязи во время уроков). Можно сделать вывод, что общий опыт использования технологий в обучении положительный.

Ключевые слова: отношение, овладение английским языком, система управления обучением, Мерлин, онлайн-среда, опыт онлайн-обучения, онлайн-обучение, технология, высшее образование, Zoom

Original article

Using technology in teaching and learning English at tertiary level

Ivana Grabar

University North, Koprivnica, Croatia, ivana.grabar@unin.hr

Abstract. The current pandemic has forced people around the world to engage with available digital tools to perform their daily professional duties. Things have changed in many ways: business meetings are being organized online using various platforms; people participate in conferences from their homes; teachers deliver teaching online instead of face-to-face in classrooms, etc. Language teaching at tertiary institutions in an online mode has shown to be challenging for both the teachers and students: language learning online has become a novelty for many of them. In order to investigate how students work on their language skills and learn in an online environment, a survey was conducted at University North, Croatia. The data were obtained through the means of a questionnaire administered at the end of the summer semester of 2019/2020, when teaching was primarily conducted online without prior planning. Thus teaching and learning required ad hoc reaction. In addition, this study has given an insight into students' attitude towards learning English in an online environment, with special focus placed on Merlin (used as the main learning management system) and Zoom (used as the main video conferencing service during lessons). It can be concluded that the overall experience of using technology in learning is quite positive.

Keywords: attitude, English language acquisition, learning management system, Merlin, online environment, online learning experience, online teaching, technology, tertiary education, Zoom

Introduction. The importance of speaking foreign languages has shown to be crucial today when the world is 'going global'. In this pool of languages that are used, English has been recognized as lingua franca due to its visible presence in many spheres of life and forms of communication. Digital communication, as a form of communication that has been prevalent from the early onset of the recent COVID-19 pandemic, has permeated our daily lives, whether it being private or business. Using computers and various tools that enable asynchronous and synchronous communication for the purposes of teaching and learning has become widely acceptable. Schools and universities had to react fast and adapt teaching usually conducted face-to-face in classrooms to teaching online as the only possible form of teaching in the midst of pandemic. However, not everybody was ready for that. Even though technology had been included into teaching in some form (for example, using online activities offered by a learning management system (LMS) as part of homework or revision to support students in learning about particular topics in the classroom), fast reaction to the situation in which teaching should be delivered solely online (for example, using Zoom as a video conferencing service) made many think thoroughly about how to do that appropriately with regard to learning outcomes. Language teaching at tertiary institutions in an online mode has shown to be challenging for both the teachers and students. In Croatia, using technology in language learning has generally shown to be at lower level than its potentials actually allow: students grow up in a digitized world and are ready to use technology in its various forms [1]. In the COVID-19 situation *technophobia* sometimes felt by the teachers [2] should be put aside.

However, this uncommon situation has given an insight into how teacher training

should encompass digital skills, too. This implies that teachers should be trained to efficiently use technology when teaching the digital generations of students so as to be able to use its benefits to their full potential [3]. The question that arises is whether this fast adjustment to using digital tools was as successful as expected, that is, how well both the teachers and students adapted to the mode of teaching and learning that is quite different from the one they had been used to.

With that in mind, an insight into how introduction of new technologies in foreign language teaching can provide support for students learning outside their regular classrooms can be of great use has been used as motivation for the study that will be described later in the paper. The main goal was to investigate how students work on their language skills and learn in an online environment. In addition, the extent to which they are satisfied with that particular way of learning was taken into consideration not only to do research, but also to give valuable feedback to the teacher.

Literature overview. We have to be aware that using technology in the classroom is not a novelty: computer-mediated communication (CMC) has been used for some time in education in collaborative environments [4]. Luppigini [5, p. 142] describes CMC as "communications, mediated by interconnected computers, between individuals or groups separated in space and/or time". It includes communicating via e-mail, chat, forums, social networks, online games, or any other type of communication that is realized through using computers, synchronously (in real time) or asynchronously (with delay). Computers in general have been recognized as devices often used for academic purposes [6; 7]. CMC is an area that continually changes as technology develops, it provides teachers with various new tools that could be used in teaching.

It has shown that CMC can and should be used instead or alongside the traditional classroom due to its benefits for learners using the appropriate tools for a particular purpose [8]. It creates opportunities to bring together traditional modes of learning and teaching with the use of ICT, that is, to use the blended learning approach. This approach has been present at primary, secondary, tertiary educational or corporate level and as an interesting research topic for more than a decade [9]. It is used at higher education institutions as one of the approaches to teaching and learning but mostly through the possibility of uploading teaching materials on a learning platform or an LMS so that they can be available to students during the course or for the purposes of assigning homework to them.

The popularity of LMSs in tertiary education is on the rise due to their support of interactivity and collaboration between learners [10; 11] through activities such as forums, wikis, glossaries, etc. The majority of universities in Croatia use an LMS, which is visible on their websites. All of these features make it an ideal environment to encourage CMC use in teaching [12], with other benefits ranging from increasing motivation to improving language and fostering learner autonomy [13; 14; 15]. Additionally, in the case of an English for Specific Purposes (ESP) environment, LMSs have proven to be beneficial and useful in the context of fostering vocabulary, without the usual face-to-face interaction [16; 17].

In line with the research mentioned in the previous paragraphs, the study that will be described in the following chapter has been conducted to investigate how students work on their language skills and learn in an online environment as compared to learning in the more traditional way: face-to-face in the classroom.

Methods. In March 2020, in the second week of the summer semester,

due to the COVID-19 situation in Croatia, teaching at all levels was to be delivered online for two weeks. Unfortunately, the situation was not getting better and online environment became the sole environment for students and teachers until June 2020. This particular situation served as motivation for the teacher of English course at University North, author of the paper, to gain an insight into how students perceived learning in an online environment in comparison with the usual classroom learning. For that purpose, a questionnaire in *Questionpro* form was created and its link offered to the students of Business and Management (University Centre Koprivnica) and Mechanical Engineering (University Center Varaždin) via Merlin (the LMS used at University North) at the end of semester in June 2020. It consisted of 36 questions in Croatian. Besides demographic questions, the questions in the questionnaire explored the use of various devices during online learning, the use of Merlin and Zoom as platforms used to deliver the classes, as well as their estimation of the quality of online classes and their satisfaction with that format of following classes. Some of the questions contained answers that should be indicated on a 5-point Likert Scale where the participants were asked to either agree/disagree with the statement or while others focused on the frequency of use of various elements.

Participation was completely voluntary and they could give up at any time. All together twenty-nine participants gave answers to all the questions, which is approximately one third of the full number of students enrolled into the course and a little less than a half of all who actively participated during the lessons. Nevertheless, their opinion was important since they had 'normal' offline classes in the previous winter semester and thus could compare both learning environments. For that reason, their

answers were analyzed together, without separating them into groups with regard to their study department. The answers were analyzed using descriptive statistics.

Results and Discussion. The questionnaire was filled in by twenty-nine students, with eighteen studying at the Business and Management Department and eleven at Mechanical Engineering Department, which was expected since there are more students of Business and Management. The majority of them studies as part-time students (62.07%) and the majority of them are females (72.41 %). Their average age is twenty-three. Even though the sample is convenient, it is a good representation of the population of students who study at these two departments based on their general characteristics.

The first group of questions in the questionnaire referred to the frequency of using the most common devices (PC, laptop, tablet, smartphone) for online learning and the participants were asked to indicate how often they used a particular device: 'several times a day', 'once a day', 'several times a week', 'once a week', 'several times a month', or 'not at all'. Their answers were analyzed and presented in Figure 1, where it can be seen that the majority of them can be placed in two categories: 'several times a day' or 'not at all'. The figure points to the smartphone being used by the majority of participants as the device they use several times a day for online learning, while tablet is the least used device.

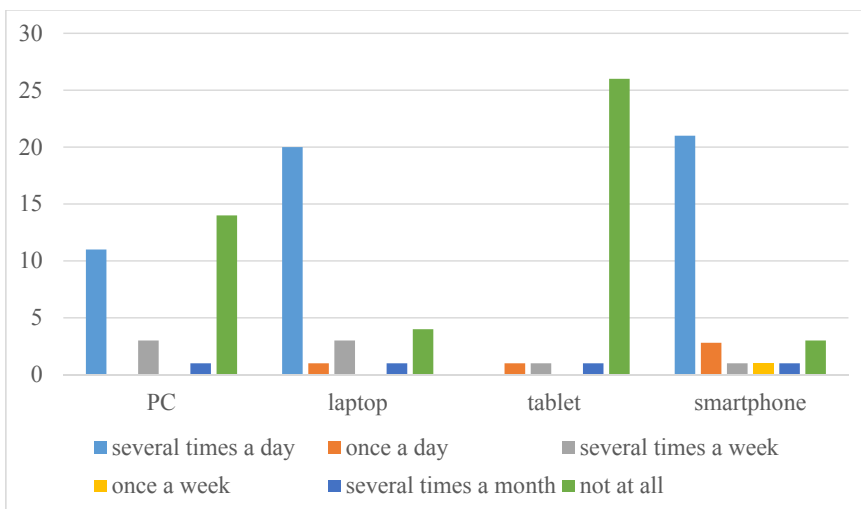


Figure 1. The frequency of use of devices for online learning

Smartphones have already been recognized as a useful tool in language learning by the means of various apps [18], but it looks like using them for access to the learning materials is giving them advantage over computers. This does come as a surprise, knowing that computers usually did that job [6; 7].

The following group of questions referred to using technology in learning and teaching. The results will be presented

and discussed mainly as either positive or negative due to the majority of participants deciding in that way on a 5-point Likert scale. When asked to indicate an answer to what extent they liked using computer-mediated communication for the purposes of online learning, the great majority (79.21 %) has a positive attitude, with nine of them indicating 'definitely yes' and eleven 'yes'. This is supported with

their opinion (64.71 %) that technology enhances the level of teaching, as a statement with which nineteen of them either agree or agree completely. For a high percentage of students (79.31 %), the statement that it is quite important that the teachers use new technologies is a statement with which they agree or agree completely, with no one disagreeing. With that in mind, technophobia that teachers sometimes feel is not completely welcome.

They are aware that using technology in learning has its benefits: when asked about the quality of learning through a course without online components, with some online components and through

a completely online course, their answers confirm they are aware of the affordances that using technology offers (Figure 2). The data that 37.93% of them disagrees or disagrees completely with the statement that they can learn most when the course has no online components supports the aforementioned claim. Even though they seem quite indifferent when it comes to learning without online components or on a course which is completely online, the majority (64.71 %) either agrees or agrees completely with the statement that they can learn most during a course with some online components.

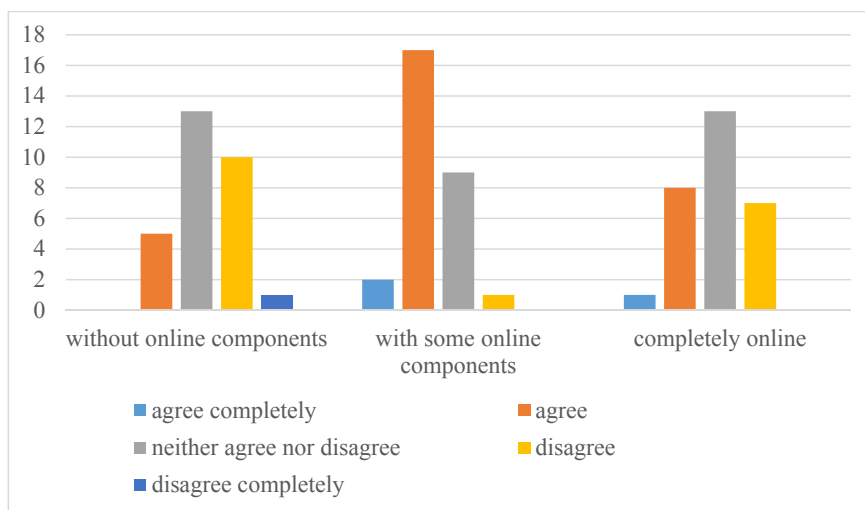


Figure 2. The possibilities of learning with a different level of online components

In addition, another useful piece of information can derive from this is that blended learning, or learning with some online components, has a significant advantage. This suggests that the students learning in an online learning environment recognize the value of learning using online components and are positively inclined towards using them.

The set of questions that followed considered the use of Merlin as an LMS used at the University and the use of Zoom as a video conferencing platform used

by the teacher to deliver teaching. The participants use Merlin mostly several times a week (58.62 %) or once a week (24.14 %). This makes sense since English classes are held once a week and students had some additional tasks (quizzes or homework) to do before or after the lessons. They are extremely positive towards using Merlin as a tool for learning in an online environment: 93.10 % either agree or agree completely with the statement that they like using Merlin in online environment. In addition, the majority sees it as a useful

tool (86.20 %), while for 62.06 % of participants, Merlin makes learning more interesting. Moreover, 78.50 % state that Merlin increases their productivity. Almost everybody (93.11 %) agrees or agrees completely with the statement that using Merlin is simple. Since only one person did not have any experience in online learning at all, these answers do carry certain weight. Having experience with online learning changes some preferences with regard to learning in a blended learning environment [19].

Furthermore, when asked to decide to which form of learning (online learning or classroom learning) they would give advantage, their opinion was divided, but again a small advantage would be given to online learning (51.72 %), even though the majority of the participants (65.52 %) consider online learning more demanding than regular face-to-face learning. Twenty-four out of twenty-nine participants (82.76 %) believe that the quality of the course learning does not depend on whether the course or the exam are done with or without the direct presence in the classroom. 79.31 % believe they would gain the same amount of knowledge in an online environment as in the classroom.

The questions that followed were more directly focused on English language lessons and their online delivery. The answers show that the students are ready to follow the English course completely online again if necessary according to their prevalent opinion (82.76 %). In addition, 75.86 % of them are more ready to follow the course synchronously (in real time) than through prerecorded tasks, activities or lectures, even though 93.10 % would still be ready to use Merlin that is usually used asynchronously. The same percentage of participants is ready to use Zoom to follow the course, which confirms the choice of a videoconferencing platform as a good solution to deliver teaching synchronously.

The last few questions were used to

give a more detailed insight into the students' satisfaction with the course done completely online and communication with the teacher. It is more than encouraging to hear that everybody was satisfied with the English language course performed completely online for thirteen weeks. Nineteen of them (65.52 %) consider the semester of online teaching as a semester of better teaching quality. They even consider it to be easier to do various activities and tests online via Merlin (82.76 %). When asked about their satisfaction with how the teacher was prepared to conduct teaching online, everybody was satisfied, with 93.10 % being extremely satisfied. In addition, they were satisfied with communication with the teacher (86.21 % of them extremely). Since the teacher tried to use many things technology has to offer, this positive attitude can be connected with their earlier statement regarding the importance of teachers using new technologies. Taking into consideration the fact that this digital generation of students is immersed in technology, it is of no surprise that they expect the same of their teachers.

At the end of the questionnaire, as the final question, the participants were given the possibility to leave comments/suggestions that they might have to help improve the quality of English language lessons. Eight of them used it – there were mainly very positive comments referring to their satisfaction with the whole unplanned teaching situation and the teacher. The students felt the teacher was well prepared, and that everything was well organized considering the fact that nobody expected the situation to last that long. In addition, according to the comments, the difference between the lessons conducted in the classroom and online did almost not exist. One of the participants even thanked the teacher for the effort invested in teaching, which means they are aware of teacher's good intentions.

Conclusions. COVID-19 is still here among us. However, for the time being the teaching is done face-to-face in the classroom. How long that will last, nobody can tell. Nevertheless, both students and teachers are more experienced in online learning. Were we ready for the semester of teaching conducted fully online? No. Were we successful? Based on this study, it can be concluded that we were.

Even though the number of participants in this study was not very big, according to the students' demographic characteristics, it can be concluded that it represents the population of University North well. Since the University is just an average Croatian university, it could be said that the results of this study could be taken as useful when making deductions about the general student population. However, it was a specific situation and the sample was convenient; it is very unlikely that exactly the same situation will happen that will ensure use more participants and conduct a more reliable research to make some more definite conclusions. Therefore, only possible conclusions deriving from the data collected and analyzed will be made in the following paragraphs.

Digital generation or students who were born into an already digital world, tend to use their smartphones for various purposes. Their practicality is inviting the students to use them to perform various tasks for educational purposes and tasks. Using smartphones is already present in language teaching, so why not use it during regular face-to-face classrooms as a tool students use frequently one way or another?

Having said that, the general conclusion of the study described in this paper is that students like using technology for learning. It is desirable, but requires that teachers be ready to keep themselves informed with regard to new emerging possibilities that technology has to offer. This is the only way they could use it accordingly in their lessons to make them

didactically more varied. The students believe that technology enhances the level of teaching – this should be used by teachers as a support to introduce it into language learning, if they still have not.

The best way or the winning combination, according to students' opinion and the results of the study, is to place the students in a blended learning environment, where they can enjoy all the perks, from being present in the classroom and socializing to performing certain tasks online, when they feel the time or location to do them is best for them. Merlin, as an LMS system used at University North, and Zoom, as a video conferencing system used by the English language teacher to deliver lessons, present useful tools that enable the combination of asynchronous and synchronous teaching and learning. Moreover, students accept them and consider them to be useful. If they could choose the modality of following the classes, they would prefer doing it in real time or synchronously. This probably helps them feel that the situation is more normal than it actually is.

Taking into consideration their answers given in the questionnaire, the general conclusion can be made: students are ready for online learning and are aware of the benefits that technology brings into the classroom. They even claim that the semester when teaching was done online was more successful and of better quality than the semester that is considered to be traditional or 'offline'. The most important thing is that they are satisfied. Even though nobody was prepared for the situation, teaching and learning were conducted in a good way.

The particularity of this situation can help us, teachers and researchers, to become aware of various advantages of digital tools that can be used during a regular or 'normal' situation, when the classes are delivered in the classroom. Some conclusions made here can be of use to teachers when working with part-

time students who often do not have the opportunity to be present in the classroom due to their obligations at work. By introducing various CMC tools into their classes, teachers can support students who are fewer times present in classes due to various objective reasons. In addition,

technology can be used to present students with various tasks and activities that require their active involvement. In this way they become in charge of the purpose and modalities of learning and are actively involved in the process of learning and can foster their learner autonomy.

Список источников

1. *Mikulan K., Legac V., Oreški P.* Comparison of Croatian Foreign Language Teachers' General Propensity towards the Use of ICT and Its Impact on the Foreign Language Teaching Process // *Athens Journal of Education*. 2017. Vol. 4, Issue 1. P. 39–62.

2. *Lam Y.* *Technophilia vs. technophobia: A preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms* // *Canadian Modern Language Review*. 2000. Vol. 56, Issue 3. P. 389–420.

3. *Stickler U., Hampel R.* Transforming teaching: new skills for online language learning spaces // *Developing Online Language Teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices*. Palgrave Macmillan, 2015. P. 63–77.

4. *Wolz U., Walker H., Palme J.* et al. Computer-mediated communication in collaborative educational settings (report of the ITiCSE '97 working group on CMC in collaborative educational settings) // *ITiCSE-WGR '97 The supplemental proceedings of the conference on Integrating technology into computer science education: working group reports and supplemental proceedings* Uppsala, 1997. P. 51–69.

5. *Luppigini R.* Review of computer mediated communication research for education // *Instructional Science*. 2007. Vol. 35. P. 141–185.

6. *Barber W., DiGiuseppe M., R. van Oostveen* et al. Examining Student and Educator use of Digital Technology in an Online World // *Second International Symposium on Higher Education in Transformation* (November 2–6). Oshawa; Ontario, 2016. P. 1–12.

7. *Brooks D. C., Pomerantz J.* ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2017 [Электронный ресурс] // Research report. ECAR, Louisville, CO, 2017. URL: <https://library.educause.edu/resources/2017/10/ecar-study-of-undergraduate-students-and-information-technology-2017> (дата обращения: 10.10.2021).

8. *van Compernelle R. A.* Sociocultural Approaches to Technology Use in Language Education // *Language, Education and Technology: Encyclopedia of Language and Education*. Springer, 2017. P. 233–246.

9. *Spring K. J., Graham C. R.* Thematic patterns in international blended learning literature, research, practices, and terminology // *Online Learning*. 2017. Vol. 21, Issue 4. P. 337–361.

10. *Agosto D. E., Copeland A. J., Zach L.* Testing the Benefits of Blended Education: Using Social Technology to Foster Collaboration and Knowledge Sharing in Face-to-Face LIS Courses // *Journal of Education for Library and Information Science*. 2013. Vol. 54, Issue 2. P. 94–107.

11. *Chang S., Kuo A. C.* Indulging interactivity: a learning management system as a facilitative boundary object [Электронный ресурс] // *SN Social Sciences*. 2021. Vol. 62. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s43545-021-00069-x> (дата обращения: 10.10.2021).

12. *Ageel M., Woollard J.* Enhancing University Teachers' Information and Communication Technology Usage by Using a Virtual Learning Environment Training Course [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540253.pdf> (дата обращения: 10.10.2021).

13. *Gulbinskienė D., M. Masoodi M., Šliogerienė J.* Moodle as Virtual Learning Environment in Developing Language Skills, Fostering Metacognitive Awareness and Promoting Learner Autonomy // *Pedagogika*. 2017. Vol. 127, Issue 3. P. 176–185.

14. *Sumtsova O., Aikina T., Bolsunovskaya L.* et al. Collaborative Learning at Engineering Universities: Benefits and Challenges // *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 2018. Vol. 13, Issue 1. P. 160–177.
15. *Stickler U., Hampel R.* CyberDeutsch: Language Production and User Preferences in a Moodle Virtual Learning Environment // *CALICO Journal*. 2010. Vol. 28, Issue 1. P. 49–73.
16. *García-Sánchez S.* Ubiquitous interaction for ESP distance and blended learners // *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2016. Vol. 8, Issue 4. P. 489–503.
17. *Ratz S.* Vocabulary Learning with the Moodle Glossary Tool: A Case Study // *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*. 2016. Vol. 4, Issue 1. P. 44–51.
18. *Godwin-Jones R.* Smartphones and language learning // *Language Learning & Technology*. 2017. Vol. 21, Issue 2. P. 3–17.
19. *Galanek J. D., Gierdowski D. C., Brooks D. C.* ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, Research report. Louisville: ECAR, 2018. 47 p.

Информация об авторе

Ивана Грабар – магистр искусств, страший преподаватель, Северный Университет

Information about the Author

Ivana Grabar – Master of Arts, Senior Lecturer, University North

Статья поступила в редакцию 25.10.2021; одобрена после рецензирования 01.11.2021; принята к публикации 09.11.2021.

The article was submitted 25.10.2021; approved after reviewing 01.11.2021; accepted for publication 09.11.2021.

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом всероссийском научном периодическом журнале «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков». Журнал выходит с 2006 года.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

Главный редактор журнала – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и теории перевода, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» *Костина Екатерина Алексеевна*.

Журнал адресован специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты и магистранты.

Общие требования к статьям

1. Материалы должны быть подготовлены к печати, иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
 - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
 - название статьи;
 - аннотация (500–1000 знаков), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
 - ключевые слова (6–10).
3. Автор в статье должен обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирается автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, ссылки должны оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. На каждую позицию в списке литературы должна быть ссылка в тексте статьи. Список литературы оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статья может сопровождаться фотографиями, контрастными по тону и цвету (печать журнала черно-белая). Статьи отправлять по адресу: topical-issues@nsru.ru
6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.