

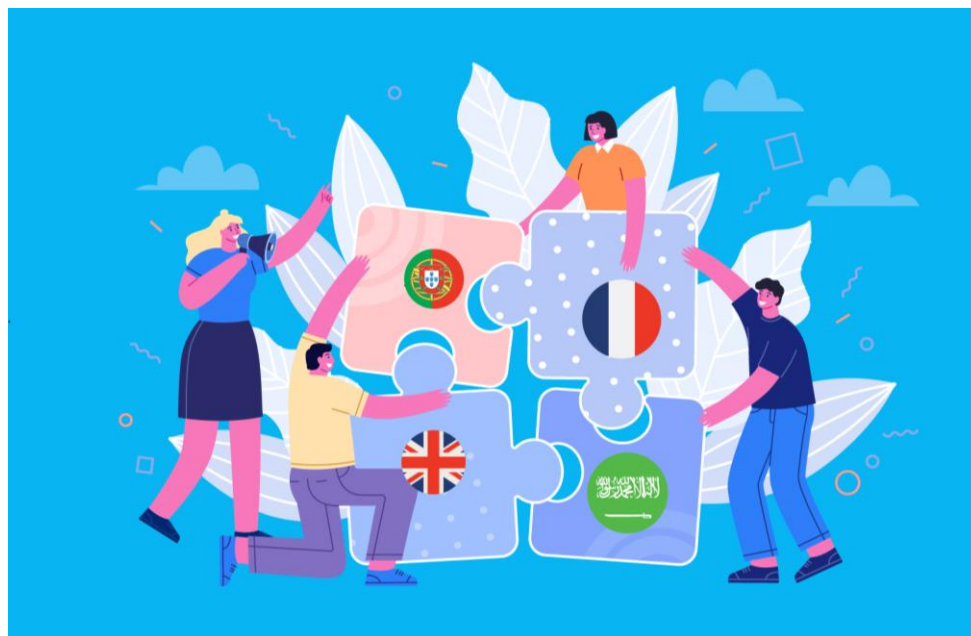


РАНХиГС
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА
И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ
ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ВОЛГОГРАДСКИЙ
ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ**
филиал РАНХиГС

МЕНЯЮЩАЯСЯ КОММУНИКАЦИЯ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

*XIV международная научно-практическая
конференция*
21 мая 2021 года



Волгоград 2021

УДК 001.8
ББК 72.5
М 51

Редакционная коллегия:

кандидат филологических наук, доцент *Е. В. Гуляева*, ВИУ – филиал РАНХиГС;
кандидат филологических наук *И. С. Никитина*, ВИУ – филиал РАНХиГС

М 51 **Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире:** материалы XIV международной научно-практической конференции (2021, Волгоград): сб. статей / отв. ред. Е. В. Гуляева, И. С. Никитина; Волгоградский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы». – Волгоград: Изд-во Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2021. – 1 электрон. опт. Диск (CD-ROM). – Систем. требования: IBM PC с процессором 486; ОЗУ 64 Мб; CD-ROM дисковод; Adobe Reader 6.0. – Загл. с экрана. – 262 с.

21 мая 2021 года в Волгоградском институте управления – филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы состоялась XIV международная научно-практическая конференции «Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире», организованная ведущими специалистами кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации.

В работе конференции приняли участие более 50 опытных и молодых ученых из различных вузов страны и зарубежья.

На конференции были представлены доклады по актуальным проблемам филологии и методики преподавания русского и иностранных языков.

ISBN 978-5-7786-0818-1

© Волгоградский институт управления –
филиал ФГБОУ ВО РАНХиГС, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

В. Р. Богословская, А. Н. Долгенко

Типология фейковых новостей в исследованиях последних лет 6

И. В. Боровикова

Лингвосемиотические свойства англоязычных лексических контактом
в Норвежском кризисном интернет-дискурсе 13

Е. В. Гуляева, М. В. Денисенко, И. С. Никитина

Англицизмы в сфере услуг как показатель современной речевой ситуации..... 22

С. Ю. Двинина, Д. А. Гордон

Социокультурный компонент в цифровом имидже вуза: на примере
англоязычной версии сайта российского вуза 30

К. И. Декатова

Семиологический анализ оценочного компонента значения знаков
косвенно-производной номинации..... 37

О. Н. Демушина

Электронные технологии как средство коммуникации
в государственном управлении..... 43

Е. А. Дженкова

Названия праздников в русской и немецкой лингвокультурах:
ритуальный аспект 48

О. А. Дмитриева, Ма Лия

Проблематика выделения социального символа
в структуре лингвокультурного типажа «учитель»
(на материале китайского и русского языков) 57

И. И. Дубинина, Г. В. Барышникова

Осмысление опыта обучения иностранному языку в дистанционном режиме
(на платформе Moodle) 67

К. А. Дубровских

Семантика антропоморфных глаголов в англоязычном
климатическом дискурсе 74

<i>М. А. Жилина</i> Технологии развития критического мышления (на уроках английского языка) как средство непрерывного образования: инновация или традиция?	81
<i>Е. В. Задорожнева</i> Лексико-семантическая сочетаемость комплементарных антонимов русского языка	88
<i>D. B. Izmailyan, O. I. Oparina</i> English proficiency within academic and professional competence	95
<i>М. С. Калинина</i> Дидактические возможности технологии смешанного обучения французскому языку.....	104
<i>А. А. Касатикова, С. Ф. Мурашко, С. В. Рудакова</i> Оптимальные методики преподавания иностранных языков.....	111
<i>Е. Н. Комаров</i> Франкоязычный публицистический текст как источник национально- культурной информации.....	116
<i>Л. Г. Компанеева, Ю. Г. Семикина</i> Организация дистанционного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов в период пандемии: методы и приемы, возможности и ресурсы	121
<i>В. В. Кузнецова</i> Категориальный аспект дискурса моды.....	130
<i>Х. Лерхер</i> Сравнительный анализ переводческих онлайн-порталов	137
<i>О. В. Маркова</i> Модернизация национальной системы образования Грузии под влиянием идей постмодернизма	144
<i>Л. А. Марянина</i> Обучение самостоятельному иноязычному высказыванию	157
<i>Л. В. Милосердова</i> Символ как средство общения производителя с потребителем (на примере винных этикеток).....	164

<i>Е. А. Паненко</i> Использование интерактивной презентации «своя игра» на занятиях по РКИ как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка.....	171
<i>Е. П. Панова, Н. Н. Фролова, Ю. В. Лобанова</i> Проектная деятельность и цифровые технологии	178
<i>Н. Е. Рябцева</i> Издательский проект как актуальная инновационная технология в преподавании литературоведческих дисциплин в процессе профессиональной подготовки студентов-филологов	184
<i>Г. К. Савченко</i> Сочетание очной и дистанционной форм обучения иностранному языку: из опыта работы с аспирантами и магистрантами.....	193
<i>Ю. Г. Семикина, Д. В. Семикин, Е. В. Гуляева, Л. Г. Компанеева</i> Межкультурная коммуникация в туристической сфере	203
<i>Т. С. Сидорович, А. Н. Усачева, Е. А. Шовгенина</i> Специфика перевода текстового контента туристического портала	212
<i>И. И. Скачкова, А. А. Скачкова</i> Манипулирование в судебном дискурсе.....	217
<i>Н. Г. Солодовникова, Е. А. Сорокина</i> К вопросу о выборе эмотивной лингвистики в качестве интерпретирующей теории понятия «экологичность»	222
<i>Н. В. Титаренко</i> Роль заимствований при построении комментария в испанском секторе сети Инстаграм	244
<i>И. Г. Томарева</i> Образовательные подходы при обучении студентов	250

УДК 316.774

ТИПОЛОГИЯ ФЕЙКОВЫХ НОВОСТЕЙ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ

В. Р. Богословская, А. Н. Долженко

Аннотация. В работе представлен обзорный анализ основных вариантов типологии фейковых новостей, разработанных в современной зарубежной и отечественной коммуникативистике.

Ключевые слова: фейковые новости, массмедиа, глобальная коммуникация.

TYPOLOGY OF FAKE NEWS IN RECENT RESEARCH

V. R. Bogoslovskaya, A. N. Dolgenko

Abstract. The paper presents a review analysis of the main options for the typology of fake news, developed in modern Russian and foreign communication studies.

Keywords: fake news, mass media, global communication.

Феномен фейковых новостей в последние пять лет стал объектом пристального внимания коммуникативистов, представляющих разные отрасли знания. Генезис и источники, социально-психологические аспекты воздействия и конкретные коммуникативные технологии, последние тенденции развития и методы противодействия распространению фейковых новостей – все это представляет особый интерес не только для ученых, но фактически для всех, кто вовлечен в глобальную коммуникацию. В то время как не решена даже проблема дефиниции понятия «фейковые новости», наблюдается устойчивая тенденция к

употреблению в научном обиходе вместо калькированного (и вполне привычного) прилагательного «фальшивый» англицизма «фейковый» для определения этого продукта массмедиа. Индуктивный путь к дефиниции лежит через классификацию. В данной работе мы попробуем проанализировать основные варианты типологии фейковых новостей, сложившиеся в современной зарубежной и отечественной коммуникативистике.

Самое общее определение фейковых новостей мы находим у Дональда Баркляя: это «любая неверная информация, намеренно созданная под видом факта» [5]. При таком подходе фейковые новости оказываются продуктом фрагментации информации в СМИ и фактуализации медиапространства и не представляют собой ничего нового не представляют. Похожее определение дают А.П.Суходолов и А.М.Бычкова: «фейковая новость» – это сообщение, стилистически созданное как настоящая новость, но ложное полностью или частично» [3, с. 156]. Странно, что при таком подходе у российских ученых возникает вопрос, «имеет ли значение для отнесения новости к фейкам заведомое знание создателя новости о ее недостоверности». Это приводит их к выдвиганию тезиса, отчасти опровергающего их же определение: «недостоверная новость является фейковой с момента ее создания независимо от того, умышленно, по причине халатного отношения или в силу добросовестного заблуждения возникла ее дефектность» [3, с. 156]. Как бы то ни было, именно в этом аспекте (намеренность – ненамеренность информационной подделки) и состоит основное расхождение в дефиниции понятия «фейковые новости» между отечественной и зарубежной коммуникативистикой. Оно нашло отражение и в попытках типологии данного феномена.

Самый распространенный подход к классификации интересующего нас явления демонстрирует Клэр Уордл, рассматривающая понятия «фейковые новости» как синонимическое понятию «дезинформация» и выделяющая 7 типов фейков:

1. Сатира или пародия.
2. Вводящий в заблуждение контент.

3. Самозванный контент.
4. Сфабрикованный контент.
5. Ложная связь.
6. Ложный контекст.
7. Манипулированный контент [7, URL].

Хант Олкотт и Мэтью Генцкоу, определяющие фейковые новости как «новостные сообщения, которые намеренно и проверяемо ложны», выделяют 5 их типов:

1. Сплетни.
2. Теории заговора.
3. Сатирические статьи, которые ошибочно рассматриваются как несатирические.
4. Политическая ложь.
5. Информация, которая является частично ложной, не полностью не соответствует действительности [4, URL].

Следы этой типологии обнаруживаются в развернутой классификации фейковых новостей А.П. Суходолова и А.М.Бычковой. Это, пожалуй, наиболее подробная типология таких «новостей», сформированная российскими исследователями по пяти основаниям:

«I. В зависимости от соотношения достоверной и недостоверной информации:

1. «Новость» представляет собой ложь от начала до конца.
2. «Новость» содержит ложь на фоне в целом достоверной информации, представленной выборочно.

3. В основе «новости» лежит реальное событие, отдельные фрагменты которого искажены. Это могут быть, к примеру, измененные в нужном для фальсификаторов русле аудио- и видеозаписи, отредактированные фотографии; цитаты, вырванные из контекста или представленные в определенной последовательности и т. п. <...>

II. В зависимости от достоверности обстоятельств времени и места произошедшего события:

1. «Новость» преподносит как новость правдивую информацию, имевшую место в прошлом. <...>

2. «Новость» о событии, которое реально произошло в одном месте, преподносится как событие, произошедшее в другом. <...>

III. В зависимости от состава лиц, упоминаемых в «новости»:

1.«Новость» содержит ссылку на якобы имевшее место высказывание публичного лица, размещенное от имени фейкового аккаунта. <...>

2. «Новость» выставляет второстепенного участника события в качестве главного действующего лица. <...>

3. «Новость», основанная на непроверенных показаниях лиц, якобы являвшихся свидетелями каких-либо событий. <...>

IV. В зависимости от целей создания и распространения:

1. «Новости», создаваемые и распространяемые с целью развлечения потребителя. <...>

2. «Новости», создаваемые и распространяемые в целях достижения политических преимуществ: дискредитации политических конкурентов (в том числе в ходе предвыборной борьбы), провоцирования уличных беспорядков, насильственной смены власти и т. д. <...>

3. «Новости», создаваемые в целях дискриминации лиц по признаку пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств. <...>

4. «Новости», создаваемые и распространяемые в целях манипуляции рынком или получения определенных преимуществ в экономической деятельности. <...>

5. «Новости», создаваемые и распространяемые в целях повышения интернет-трафика. <...>

6. «Новости», создаваемые и распространяемые с целью мошеннического завладения денежными средствами и прочим имуществом потребителей. <...>

7. «Новости», создаваемые в целях нанесения ущерба информации, хранящейся в компьютере пользователя. <...>

8. «Новости», создаваемые и распространяемые с целью привлечения внимания к отдельной личности, компании, проекту или движению. <...>

V. В зависимости от уровня восприятия достоверности:

1. «Новости», носящие явно фейковый характер. <...>

2. «Новости», способные вызвать сомнение относительно их «фейковости» и побудить потребителей проверить полученную информацию. <...>

3. «Новости», сфальсифицированные столь убедительно, что сомнений в их «фейковости» практически не возникает. <...>» [3, с. 156–162].

При таком внимательном и всестороннем подходе к классификации фейковых новостей отечественными исследователями возникает ощущение избыточности, как, впрочем, с другой стороны, и впечатление излишней лапидарности «западного» подхода к их типологии фейковых новостей.

Наряду с попытками реализации широкого подхода к интересующему нас явлению, в последнее время все чаще встречаются примеры узкого, одностороннего анализа фейков в контексте смежных проблем гуманитарного знания. Так, к примеру, в своей работе «Фактуализация реальности в медиадискурсе: характеристики, типы, способы выражения» (под таким названием, как ни странно, вышли в свет и монография, и диссертация) Н.А. Пром рассматривает фейки как разновидность медиафактов, искажающих действительность: «Фальсификация фактов порождает сенсационную, заведомо лживую информацию, целью которой является получение выгоды. После реализации запрограммированного эффекта медиафакты рано или поздно верифицируются и признаются фейками <...>» [2, с. 33]. Ученый утверждает, что разработанная ею «лингвистическая модель описания фейков включает следующие пункты: 1) степень актуальности сообщения в текущей ситуации действитель-

ности; 2) его релевантность потребностям аудитории; 3) речевые маркеры шуточной тональности, позволяющие добиться удивления аудитории, удержания ее внимания и развлекательного эффекта. Фейки представляют собой синтез факта и вымысла, из которых первый вызывает доверие, а второй – приятные эмоции и интерес, поэтому они не расцениваются как ложь, а лишь оказывают развлекательное действие» [2, с. 34]. Как видно, такой подход, с одной стороны, сближает позицию Н.А. Пром со сложившейся в западной коммуникативистике традицией интерпретации фейковых новостей как заведомо, осознанно, намеренно фальшивых. С другой стороны, очевидное сведение феномена к языковой игре, к развлекательному аспекту коммуникации, вряд ли даст возможность учесть все аспекты реализации потенциала фейковых новостей при анализе смежных явлений.

Отдельную проблему в исследованиях феномена фейковых новостей представляет процесс предотвращения влияния последних. Однако, несмотря на многочисленные исследования, анализы, классификации и совершенствование технологий фактчекинга «многие люди относятся к фейковым новостям как к источнику знаний и мнений, живя в информационных пузырях, которые содержат только скандалы, соответствующие их установкам» [6, URL]. Кроме того, фейки основаны на передовых практиках микротаргетинга, обеспечиваемых анализом метаданных, и эксплуатируют ситуацию отсутствия необходимого уровня медиаграмотности у широких кругов общества, вовлеченных в глобальную коммуникацию [1, с. 394–401].

Без понимания каждого аспекта производства и распространения фейковых новостей противодействие глобальной лжи будет носить реактивный (новость уже разошлась) и хирургический характер (удаление аккаунтов, блокировка сайтов, закрытие интернет-платформ и пр.). Поэтому любая попытка дефиниции и классификации полезна, так как приближает нас к этому пониманию. Тем более что этический сдвиг, в результате которого вместо оценочных номинаций «подделка», «фальшивка», «дезинформация», «ложь» используется коннотативно нейтральный глобализм «фейк» и его производные, очевидно уже

произошел и в профессиональном сознании деятелей массмедиа, и в научном сознании.

Библиографический список

1. Богословская В.Р., Долгенко А.Н., Мурашко С.Ф., Рудакова С.В. Новые медиа и вульгаризация глобального медиaproстранства // Власть истории – История власти. 2020. Том. 6. Часть 3. (№ 21). С. 394–401.

2. Пром Н.А. Фактуализация реальности в медиадискурсе: характеристики, типы, способы выражения / автореф дисс. ...д-ра филол. наук. М., 2020.

3. Суходолов А.П., Бычкова А.М. «Фейковые новости» как феномен современного медиaproстранства: понятие, виды, назначение, меры противодействия // Вопросы теории и практики журналистики. 2017. Т. 6. № 2. С. 143–169.

4. Allcott H., Gentzkow M. Social Media and Fake News in the 2016 Election // Journal of Economic Perspectives, Volume 31, Number 2, Spring, 2017.

5. Barclay D.A. Fake news, propaganda, and plain old lies: how to find trustworthy information in the digital age, Lanham, Maryland, The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc., 2018.

6. Reuters Institute Digital News Report – 2020 / Nic Newman with Richard Fletcher, Anne Schulz, Simge Andı, and Rasmus Kleis Nielsen. URL: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf (дата обращения: 09.05.2021).

7. Wardle C. Fake news. It's complicated // First Draft, 2017. URL: <https://medium.com/1st-draft/fake-news-its-complicated-d0f773766c79> (дата обращения: 09.05.2021).

ЛИНГВОСЕМИОТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ КОНТАКТЕМ В НОРВЕЖСКОМ КРИЗИСНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

И. В. Боровикова

Аннотация. В статье характеризуются этапы развития контактной лингвистики, рассматриваются лингвосемиотические свойства англоязычных лексических контактемов в норвежском кризисном Интернет-дискурсе и указываются основные причины заимствования англоязычных элементов.

Ключевые слова: лингвосемиотическое свойство, контактема, кризис, Интернет-дискурс, норвежский язык, английский язык.

LINGUOSEMIOTIC FEATURES OF ENGLISH- LANGUAGE LEXICAL CONTACTEMES IN NORWEGIAN CRISIS INTERNET-DISCOURSE

I. V. Borovikova

Abstract. The article describes the stages of development of contact linguistics, examines the linguo-semiotic features of the English-language lexical contactemes in the Norwegian crisis Internet discourse and indicates the main reasons for borrowing of English-language elements.

Keywords: linguosemiotic feature, contacteme, crisis, Internet discourse, Norwegian language, English language.

Контактная лингвистика занимается исследованием языковых контактов. В становление и развитие данного научного направления внесли вклад как зарубежные, так и отечественные лингвисты XIX–XX веков У. Вайнрайх, Э. Хауген, Э. Сепир, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба [1, с. 3]. Однако следует отметить, что представления о воздействии языков друг на друга существовали еще в античную эпоху, но языковые контакты в это время не являлись предметом отдельного изучения, поскольку древние греки и римляне не стремились к знанию иностранных языков, считая свои языки уникальными.

ми. Такое восприятие основывалось на осознании превосходства собственной культуры, что было сохранено в латиноцентричной лингвистической традиции средних веков [1, с. 5].

Филологи-гуманисты эпохи Возрождения были первыми, кто указал на важность изучения языковых контактов. Они считали, в частности, что романские языки возникли вследствие взаимодействия и смешения латыни с варварскими, или германскими языками. Однако их идеи не нашли дальнейшего развития, и языковые контакты не стали предметом отдельных исследований в лингвистике XVII–XVIII веков. В конце XVIII – начале XIX века с возникновением сравнительно-исторического языкознания ученые занимаются в основном изучением вопросов языковой дивергенции, а контактные, или конвергентные, процессы практически не рассматриваются. Тем не менее Г. Пауль в своей фундаментальной работе «Принципы истории языка» посвящает отдельную главу лексическим заимствованиям, придавая значение роли двуязычия как основного фактора, благодаря которому возможно оказание влияния одного языка на другой. Вместе с тем необходимо отметить, что в целом для представителей младограмматизма вопросы языковых контактов относились к периферийной области исследований. Эта тенденция сохраняется и в преобладающих направлениях лингвистических исследований на протяжении XX столетия [1, с. 6].

Имеющий отличные от младограмматиков взгляды немецкий лингвист Г. Шухардт считал, что смешение языков являлось неотъемлемой чертой исторического развития любого языка. Ученый одним из первых стал заниматься исследованием пиджинов и креольских языков, изучал явление, получившее в дальнейшем наименование языковой интерференции, высказывал интересные наблюдения о двуязычии. Особого внимания заслуживает вклад в развитие контактной лингвистики американского лингвиста Д. Уитни. Рассматривая вопрос о языковом двуязычии, он разработал иерархическую шкалу в зависимости от потенциальной возможности языковых элементов оказаться среди заимствованных [1, с. 7].

В отечественной лингвистике вопросами языковых контактов интересовались И.А. Бодуэн де Куртенэ и Л.В. Щерба. Большое влияние на развитие данного направления оказали работы Л.В. Щербы, предложившего, в частности, разграничивать чистое и смешанное двуязычие по способу существования языков [1, с. 8]. Под чистым двуязычием понимается независимое сосуществование двух языков, а при смешанном двуязычии каждый элемент одного из языков оказывается связанным с соответственным по смыслу элементом другого [7, с. 45]. Данное разграничение по-прежнему важно в теории языковых контактов.

Среди зарубежных лингвистов XX века исследованием взаимодействия языков занимались ученые, входившие в Пражский лингвистический кружок, одним из представителей которого являлся У. Вайнрайх. Данного ученого вполне заслуженно считают основателем контактной лингвистики [1, с. 8].

Следует отметить, что официальным годом зарождения лингвистической контактологии считается 1953 год, когда были опубликованы работы У. Вайнрайха «Языковые контакты» и Э. Хаугена «Норвежский язык в Америке». После этого началось стремительное развитие контактной лингвистики, что было вызвано преобладающей в целом антропоцентрической направленностью лингвистических исследований [1, с. 8–9].

Рассмотрим далее понятие «языковые контакты», являющееся объектом исследования контактной лингвистики. В Лингвистическом энциклопедическом словаре дается следующее определение языковых контактов: «взаимодействие двух или более языков, оказывающее влияние на структуру и словарь одного или многих из них» [4, с. 327]. Н.Б. Мечковская определяет языковые контакты как «предельно широкий класс языковых процессов, обусловленных разного рода взаимодействием языков» [5, с. 178]. Ж. Багана относит языковые контакты к важнейшим факторам экстралингвистического характера, способствующим распространению в языке определенных инновационных изменений. Вполне справедливым является утверждение исследователя о том, что в резуль-

тате взаимодействия двух или более языков происходят изменения в одном из них или во всех контактирующих языках [1, с. 16; 1, с. 11].

Сербский исследователь Й. Айдукович предлагает подразделять языковые контакты на следующие типы: 1) контакты между языком-источником и языком-адресатом; 2) контакты между языком-медиатором (языком-источником А) и языком-адресатом; 3) контакты между языком-трансмиситтером (языком-источником Б) и языком-адресатом [2, с. 26].

Можно согласиться с утверждением ученого о том, что в результате языковых контактов происходят заимствования языковых элементов. Согласно концепции Й. Айдуковича, основной контактологической единицей на всех языковых уровнях является контактема – «активированный и/или отображаемый на определенном языковом уровне элемент языка-источника в языке-адресате» [2, с. 20]. В зависимости от уровня языка Й. Айдукович выделяет следующие контактемы: контактофонема, контактограммема, контактема ударения, контактема дистрибуции, словообразовательная контактема, контактосема, контактостилема, контактосинтаксема, лексическая контактема [2, с. 21–22]. В нашем исследовании мы будем использовать термин «лексическая контактема» в отношении англоязычных заимствованных лексем.

Необходимо заметить, что заимствованные элементы адаптируются в языке-адресате. Л.П. Крысин обозначил основные этапы укоренения иноязычных элементов в языке-реципиенте. На начальном этапе иноязычный элемент или слово употребляется в тексте в его исконной орфографической и грамматической форме, без транслитерации и транскрипции. На следующем этапе происходит приспособление иноязычного слова к системе заимствующего языка: транслитерация или транскрипция; слово относится к определенной части речи, имеет соответствующие морфологические и словообразовательные признаки. Тем самым слово начинает употребляться как более или менее органичный элемент заимствующего языка. На третьем этапе иноязычное слово употребляется «на равных» с другими словарными единицами заимствующего языка. На следующем возможном этапе происходит утрата жанрово-стилистических, си-

туативных и социальных ограничений в употреблении; значение слова стабилизируется. Наконец, завершающим этапом освоения иноязычного слова является его регистрация в толковом словаре языка-реципиента. Таким образом, слово признается принадлежащим лексико-семантической системе данного языка [3, с. 37–44].

Э. Хауген, характеризуя структурную дифференциацию заимствованных слов, предложил выделить три их основных типа: 1) слова без морфологической субституции, 2) слова с частичной морфологической субституцией, или гибриды, и 3) слова с полной морфологической субституцией, кальки, или семантические заимствования [9, р. 288–289].

Обратимся далее к примерам из норвежского кризисного Интернет-дискурса, в которых наблюдается взаимодействие английского и норвежского языков, в результате которого происходит заимствование англоязычных элементов. Используя классификацию Й. Айдуковича, будем относить их к лексическим контактам. Под кризисным дискурсом вслед за Т.Н. Митрохиной будем понимать комплекс вербальных и невербальных коммуникативных практик, объединенных на основании критерия отношения к кризисным ситуациям [6, с. 137].

Статья «Hackingrammede SolarWinds etterforskes etter innsidehandel der aksjonærer dumpet aksjer rett før det smalt» (В отношении компании SolarWinds, пострадавшей от хакерской атаки, проводится расследование на предмет инсайдерской торговли: акционеры продали акции по искусственно заниженной цене непосредственно перед падением курса) опубликована на сайте Dagens næringsliv, одного из самых известных норвежских профильных Интернет-изданий, специализирующегося на новостях в деловой и финансовой сфере [8]. В статье разоблачаются крупнейшие инвесторы компании SolarWinds, которые продали свои акции за несколько миллиардов крон незадолго до того, как был выявлен эпизод хакерского скандала, затронувшего как нефтяной фонд Норвегии, так и мультинациональную авиакомпанию SAS, в связи с чем цена акций резко упала. Предыстория изложенных в статье событий такова, что американ-

ская компания-разработчик программного обеспечения SolarWinds подверглась массивной хакерской атаке, однако это не помешало компании предложить установить ненадежную версию своего программного обеспечения в системах нефтяного фонда Норвегии и множества других норвежских организаций, что удалось обнаружить лишь по истечении пяти месяцев.

В заголовке статьи обнаружены следующие лексические контактемы: *hackingrammede*, *innsidehandel* и *dumpet*. *Hackingrammede* является гибридом, состоящим из двух компонентов. Первый компонент *hacking* относится к сфере телекоммуникационных технологий и является заимствованием из английского языка. В языке-источнике данный компонент имеет значение ‘деятельность, связанная с использованием компьютеров для получения доступа к данным на чужом компьютере или в телефонной системе без разрешения’ [15]. В норвежском языке *hacking* означает ‘неавторизованный доступ к компьютерным файлам, системам и т.п.’ [11]. Таким образом, при переходе из английского языка в норвежский лексема *hacking* сохранила свое значение. Второй компонент гибрида – норвежское слово *rammede*, являющееся слабой формой причастия II, начальной формой которого является *rammet*. В данном контексте *rammede* выступает в функции определения. Поскольку ключевым в композитном образовании является второй компонент, то и лексический гибрид в целом также выполняет функцию определения. Вместе с тем необходимо отметить, что произошла частичная адаптация первого компонента гибрида к системе норвежского языка. Заимствованная лексема приобрела артикль мужского рода *en*, она может использоваться в определенной форме единственного числа – *hackingen*. Однако не завершен процесс графической адаптации – написание слова совпадает с написанием в языке-источнике. Следует заметить, что в норвежском кризисном интернет-дискурсе встречаются и другие гибриды со словом *hacking*, как, например, *hackingsskandale* (скандал вокруг хакерских атак), *hackingangrep* (хакерская атака), *hackingtrussel* (угроза хакерской атаки). Наблюдаются также гибриды, в которых элемент *hacking* является ключевым словом, как это видно в примере *Kina-hacking* (хакерская атака со стороны Китая).

Следующей выявленной лексической контактемой в указанном тексте является детерминативный композит *innsidehandel*, который по классификации Э. Хаугена относится к семантическому заимствованию. Термин *innsidehandel* (инсайдерская торговля) используется, в основном, в экономической сфере норвежского языка, и происходит он от английского *insider trading*, что означает ‘преступление, связанное с покупкой или продажей акций компании, с использованием информации, известной только тем, кто связан с коммерческой организацией, прежде чем эта информация станет доступной для всех’ [16]. Второй компонент указанного выше композитного образования – норвежская лексема *handel* – имеет значения ‘договор, соглашение о купле-продаже (чего-либо)’ и ‘деятельность по купле-продаже товаров’ [12]; она восходит к средне-нижненемецкому *handel*. В норвежском языке это слово мужского рода с артиклем *en*, имеющее все четыре формы норвежского существительного.

В норвежском языке рассматриваемый композит *innsidehandel* имеет практически то же значение, что и в английском: ‘(незаконная) торговля ценными бумагами, в частности акциями, на основе конфиденциальной, не общедоступной информации’ [13]. Следует заметить, что в норвежском кризисном интернет-дискурсе существуют и другие сложные слова с компонентом *innside*, например, *innsideinformasjon* (инсайдерская информация), *innsideregler* (внутренние правила компании), *innsidesalg* (инсайдерская сделка).

В исследуемом интернет-тексте обнаружена еще одна лексическая контактема – глагол *dumpe*, заимствованный из английского языка, в котором в сфере экономики он означает ‘избавиться от товаров, продав их по очень низкой цене, нередко в другой стране’ [14]. В норвежском языке глагол *dumpe* имеет практически такое же значение, что и в английском: ‘продать (товар) на иностранном (зарубежном) рынке по более низкой цене, чем та, которая требуется и доступна в стране происхождения’ [10]. Данное лексическое заимствование фонетически адаптировано и произносится как [dø`mpə], а по морфологическим характеристикам относится к первому классу слабого норвежского глагола, имеющего в претерите и причастии II суффикс *-et*: *dumpet*, *dumpet*. В при-

мере из рассматриваемой интернет-статьи данный глагол употреблен в форме прошедшего времени и вступает во взаимодействие с существительным aksjer (акции).

Характеризуя коммуникативно-прагматический аспект англоязычных заимствований в норвежском кризисном интернет-дискурсе, следует отметить, что некоторые из них, такие как *dumpe*, заполняют лакуны, существующие в норвежском языке. Заимствование в таком случае используется для замены описательного наименования одним словом. Пример с *hacking* отражает стремление к терминологизации кризисного дискурса, поскольку в норвежском языке существует слово *dataskoking* (выведывание информации), но в современном дискурсе предпочтительнее употребление *hacking*. Наконец, еще одной причиной заимствований является глобализация, в том числе в сфере экономики, и статус английского языка как лингва франка, вследствие чего англоязычные элементы проникают в другие языки, контактирующие с английским.

Библиографический список

1. Багана Ж. Контактная лингвистика. Взаимодействие языков и билингвизм. М.: Флинта, 2016.
2. Глазырина А.И. Английские контактные элементы в русском компьютерном подъязыке: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2006.
3. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое. Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М.: Языки славянской культуры, 2004.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / под редакцией В.Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990.
5. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. М.: Аспект Пресс, 2000.
6. Митрохина Т.Н. Кризисный дискурс // Дискурс-Пи. 2016. № 1 (22). С. 136–139.
7. Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / коллектив авторов. «Златоуст», 2014.

8. Alnæs O., Johannesen E.B. Hackingrammede SolarWinds etterforskes etter innsidehandel der aksjonærer dumpet aksjer rett før det smalt. URL: <https://www.dn.no/market/sec/solarwinds/usa/hackingrammede-solarwinds-etterforskes-etter-innsidehandel-der-aksjonarer-dumpet-aksjer-rett-for-det-smalt/2-1-973092> (дата обращения: 27.04.2021).
9. Haugen E. Problems of bilingualism. // *Lingua*, 2. P. 271–290.
10. Det norske akademis ordbok. URL: https://naob.no/ordbok/dumpe_2 (дата обращения: 27.04.2021).
11. Det norske akademis ordbok. URL: <https://naob.no/s%C3%B8k/hacking> (дата обращения: 27.04.2021).
12. Det norske akademis ordbok. URL: <https://naob.no/ordbok/handel> (дата обращения: 27.04.2021).
13. Det norske akademis ordbok. URL: <https://naob.no/ordbok/innsidehandel> (дата обращения: 27.04.2021).
14. Oxford Learner's Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/spellcheck/english/?q=dumpe> (дата обращения: 27.04.2021).
15. Oxford Learner's Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/hacking?q=hacking>
16. Oxford Learner's Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/insider-trading?q=insider+trading+> (дата обращения: 27.04.2021).

АНГЛИЦИЗМЫ В СФЕРЕ УСЛУГ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОВРЕМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ

Е. В. Гуляева, М. В. Денисенко, И. С. Никитина

Аннотация. Статья посвящена проблеме восприятия и понимания носителями языка англицизмов, обозначающих профессиональную принадлежность. Результаты анкетирования, представленные в исследовании, подтверждают актуальность авторских интенций. В статье рассмотрены прагматические и социально-психологические причины широкого распространения заимствований, номинирующих определенные услуги и профессии. В ходе исследования авторами установлено, что значение большей части популярных англицизмов участниками опроса интерпретируется приблизительно или остается в агнонимичной области. Новизна представленной работы заключается в отборе материала (проанализирована новейшая заимствованная лексика, отражающая современное состояние языка) и способах его интерпретации. В работе подробно рассмотрены такие понятия, как *агнонимы*, *заимствования*, *коммуникативные риски*. Авторами намечены пути избегания коммуникативных неудач, связанных с неоправданным употреблением заимствованной лексики.

Ключевые слова: заимствования, коммуникативные риски, глобальный английский, англицизмы, агнонимы.

ANGLICISMS IN THE SERVICE SECTOR AS AN INDICATOR OF MODERN SPEECH SITUATION

E. V. Gulyaeva, M. V. Denisenko, I. S. Nikitina

Abstract. The article is devoted to the problem of perception and understanding by native speakers of anglicisms denoting occupations. The results of the survey presented in the study confirm the relevance of the authors' intentions. The article examines the pragmatic and socio-psychological reasons for widespread use of borrowings that nominate certain services and professions. In the course of the study, the authors found that the meaning of most of the popular anglicisms is interpreted by the respondents approximately or remains agnonymic. The novelty of the presented work lies in the selection of the material (the authors analyzed the latest borrowed vocabulary reflecting the current state of the language) and the ways of its interpretation. The paper deals with such concepts as agnonyms, borrowings, and communicative

risks. The authors outline ways to avoid communication failures associated with unjustified use of borrowed vocabulary.

Keywords: borrowings, communicative risks, global English, anglicisms, agnonyms.

Изучение современной речевой ситуации показывает, что язык стремительно развивается и обогащается за счет новой лексики. Большая часть ее относится к заимствованиям, проникающим во все отрасли человеческой деятельности: от экономической и политической терминологии до сферы услуг. Прошедшие десятилетия изменили статус бывших заимствованных инноваций: многие из них стали неотъемлемой частью словарного запаса образованного носителя русского языка. В то же время новые заимствования – объект непрекращающихся общественных дискуссий [3, с. 54].

Процесс проникновения в русский язык новых англицизмов неизбежен и обусловлен непрерывным процессом глобализации. В России стремительно развивается сфера услуг, перенимается опыт других стран, появляется необходимость создания новых профессий, не имеющих обозначения в родном языке.

В большинстве случаев предпочтительное использование заимствований при наличии существующих эквивалентов в родном языке легко обуславливаются стремлением к экономии языковых средств (для сравнения: ивент-менеджер и специалист по организации мероприятий; байер и агент по оптовым закупкам).

Помимо этого, новые слова, заимствованные из английского языка одновременно с обозначаемым явлением, призваны не только заполнить лакуны, но и повысить престиж профессии за счет современного, «продвинутого» звучания. Эту причину эксперты относят к числу социально-психологических факторов, с которым связано наибольшее число коммуникативных неудач и рисков. Под *коммуникативными рисками* мы понимаем особенности, которые могут вызвать недопонимание в процессе общения, стать причиной конфликта. Подобные риски возникают в процессе коммуникации среди прочего как из-за за-

имствованных языковых явлений в другие языки, так и по причине изменений в самом языке [2, с. 146].

Пристрастие к заимствованиям, являющееся одной из отличительных черт «полуобразованного владения языком, соединенного с плохим владением мыслью и логикой» [1, с. 51], часто соединяется в современной речи с непониманием заимствований при восприятии и *квазизнанием* – при порождении [3, с. 54]. Такое употребление неизбежно ведет к коммуникативным неудачам, под которыми, вслед за В.Д. Черняк, мы понимаем, «неосуществление или неполное осуществление коммуникативных намерений говорящего (полное или частичное непонимание), нежелательный эмоциональный эффект» [5, с. 96].

Следует отметить, что стремительное проникновение англицизмов в русский язык требует от молодых специалистов обязательного владения английским языком, которое представляет собой конкурентное преимущество на рынке труда и является залогом построения успешной карьеры, а от лингвистов постоянного мониторинга новейших заимствований и составления справочников, содержащих толкование их значений.

Проведенное нами исследование показало, что большая часть популярных заимствований, употребляемых специалистами в сфере услуг, остается агнонимичной для носителей языка. Под агнонимами, вслед за В.В. Морковкиным и А.В. Морковкиной, принято понимать неизвестные или недостаточно понятные, нечетко осознаваемые лексические единицы, в отношении которых носитель языка может сказать: 1) совершенно не знаю, что значит слово; 2) имею представление только о том, что слово обозначает нечто, относящееся к определенной весьма широкой сфере; 3) знаю, что слово обозначает нечто, относящееся к определенному классу предметов, но не знаю, чем именуемый предмет отличается от других предметов данного класса; 4) знаю, что слово обозначает определенный предмет, но не знаю конкретных особенностей этого предмета, способов его использования или функционирования; 5) знаю, что обозначает слово, но не представляю, как выглядит соответствующий предмет; 6) знаю слово в связи с особенностями своего жизненного опыта и своей специ-

альности, но предполагаю, что многие другие люди его не знают или знают недостаточно [4, с. 106].

Именно заимствованная лексика, по мнению ученых, является агонимичной для большинства носителей современного русского языка, и представляется областью с максимальной вероятностью коммуникативных рисков и неудач.

В нашей работе предпринята попытка определить степень освоенности и осознанности употребления носителями языка новейших англицизмов.

В данной статье представлены результаты исследования популярных англицизмов, получивших широкое применение в деловой среде и сфере услуг. Для проведения пилотного эксперимента, ориентированного на интерпретацию значений новейших англицизмов, в качестве целевой аудитории были выбраны молодые люди в возрасте от 17 до 23 лет, учащиеся 1-4 курсов Волгоградского института управления. Данная возрастная группа представляет особый интерес, поскольку входит в число потенциальных соискателей на рынке труда. Им необходимо быть осведомленными о востребованных профессиях, определять по названию вакансии соответствие полученному образованию и, соответственно, ориентироваться на сайтах поиска работы. В качестве основных методов исследования использовалось анкетирование и лексико-семантический анализ данных. Материалом исследования послужили лексемы иноязычного происхождения, обозначающие профессии или услуги. Данные получены методом сплошной выборки из объявлений о вакансиях на популярном ресурсе *HeadHunter* [6, URL]. Студентам для интерпретации были предложены 13 новейших англоязычных заимствований (байер, барбер, сити-менеджер, коуч, копирайтер, дилер, ивент-менеджер, эйчар-менеджер, smm-менеджер, отельер, лэшмэйкер, промоутер, тьютор). Рядом с каждой единицей был представлен список возможных эквивалентов, транслитерированных на русский язык, из которых анкетиремый должен был выбрать вариант, соответствующий правилам написания родного языка. Осуществив выбор русскоязычного эквивалента, анкетиремые приступали к интерпретации значения, опираясь на предложенные

варианты ответа (1 – «знаю значение слова», 2 – «значение слова понимаю, но объяснить не могу», 3 – «слышал(а) / встречал(а) в СМИ / в Интернете, но значения не знаю», 4 – «слышу / вижу слово впервые, значения не знаю»).

В результате проведенного анкетирования нами были выявлены следующие интерпретации новейших заимствований в современном русском языке. Так, например, лексема *buyer* (байер) – закупщик; торговый агент, занимающийся оптовыми закупками [5, URL]. 30% респондентов слышали данный англицизм, но не смогли его объяснить. 60% анкетировавшихся объяснили значение заимствования словом покупатель, что является прямым переводом и абсолютно не передает коннотаций, присвоенных данному неологизму языком-реципиентом в процессе заимствования. Среди интерпретаций встречались такие, как футбольная команда, футбольный клуб, фармацевтическая компания, бренд среди продавцов лекарств, что не противоречит истине, поскольку байер в русском языке употребляется во всех указанных значениях, и все три варианта являются полными омонимами. Однако, первое заимствование (закупщик) было осуществлено из английского языка, а второе и третье из немецкого языка.

Лексему *barber* (барбер) со значением «мужской парикмахер» 30% респондентов интерпретировали безошибочно, другие 30% так же определили значение как «парикмахер», но не уточнили, что клиентами барбера являются исключительно мужчины, 32% анкетировавшихся не смогли объяснить значение заимствования, из них 8% никогда до прохождения опроса не слышали этого слова.

Copywriter (копирайтер) – специалист по написанию рекламных текстов [5, URL]. 25% респондентов понимают значение заимствования, но не могут интерпретировать его на родном языке. 25% испытуемых дали следующее определение данному англицизму: «тот, кто пишет текст», «человек, который пишет статьи на заказ». 20% студентов посчитали, что копирайтер занимается «обработкой текстов», «переделяет текст», «переписывает документы», «переписывает тексты и вносит в них изменения», что больше напоминает обязан-

ности специалиста по рерайтингу. Среди наиболее необычных определений копирайтера встретились «принтер», «человек, который копирует тексты, часто в негативном плане», «человек, проверяющий текст на ошибки».

Event-manager (ивент-менеджер) – профессионал, занимающийся организацией мероприятий широкого спектра, от деловых до развлекательных [5, URL]. Интересен тот факт, что данный англицизм еще не полностью орфографически освоен носителями русского языка и не имеет единообразного написания. Интернет-ресурсы по поиску вакансий предлагают следующие варианты: ивент-менеджер, event-менеджер, event менеджер. Работодатели предпочитают два последних варианта без использования транслитерации, что, безусловно, требует от соискателя знания английского алфавита, правил чтения и, естественно, перевода на русский язык. Анкетирование показало, что 45% опрошенных могут объяснить значение этого слова; 20% слышали данный англицизм, но не знают его значения; 15% узнали о новой, но уже широко востребованной профессии из предложенной анкеты.

HR-manager (эйчар-менеджер) – менеджер по управлению персоналом (HR=human resources, человеческие ресурсы) [5, URL]. По аналогии с предыдущим англицизмом, единообразное написание для данного заимствования не определено. Нами выявлен предпочтительный вариант графического употребления HR-менеджер или HR менеджер в объявлениях о вакантных должностях, что, безусловно, аналогично подобным заимствованиям в других сферах. Следует отметить, что лексема *менеджер* пришла в деловой русский язык в 1990-х годах и уже полностью ассимилировалась в соответствии с нормами русского языка, приобрела стандартное орфографическое написание, чего нельзя сказать о составных названиях профессий со словом менеджер, например: *PR-менеджер, HR-менеджер, SMM-менеджер*.

Так, англицизм эйчар-менеджер оказался знаком только 25% респондентов; 20% понимают значение, но испытывают затруднения с его интерпретацией; 30% встречали это слово ранее в СМИ и Интернете, но не знают его значения; 20% увидели это заимствование впервые; 5% перепутали данный англи-

цизм с другим заимствованием PR-менеджер, истолковав его значение как «менеджер по рекламе».

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы относительно современной языковой ситуации и наметить пути преодоления коммуникативных неудач, связанных с неоправданным и неуместным употреблением англицизмов:

1) полученные результаты подтверждают нашу гипотезу о том, что большая часть современных заимствований в русском языке по-прежнему остается агнонимичной для большинства носителей языка, т.е. употребляется неосознанно, без понимания лексического значения, а это неизбежно ведет к коммуникативным неудачам.

2) новейшие заимствования широко распространены в устной речи, но не адаптированы для употребления на письме. Проведенный эксперимент показал, что большая часть опрошенных не знает нормативного написания предложенных единиц, а в некоторых случаях нормы употребления еще не выработаны.

3) сфера услуг и рынок труда являются наиболее открытыми для всевозможных инноваций, а следовательно, подвержены активному внедрению новых слов и заимствований, с нею связанных.

4) профессиональная подготовка специалистов должна включать формирование языковых компетенций, направленных на овладение нормами современной устной и письменной деловой коммуникации.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. О состоянии русского языка (материалы почтовой дискуссии) // Русская речь. 1992. №2. С. 48–57.

2. Гуляева Е.В. Коммуникативные риски, связанные с глобальным английским // Коммуникативные риски, связанные с глобальным английским // Известия ВГПУ. Филологические науки. Сер. Языкознание. 2018. № 10. С. 145–148.

3. Козырев В.А., Черняк В.Д. Свое и чужое: заимствованное слово в современной речи // Вестник Герценовского университета. СПб.: Изд.-во: РГПУ им. А.И. Герцена. № 3 (41). 2007. С. 54–59.

4. Морковкин В.В., Морковкина А.В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем). М., 1997.

5. Черняк В.Д. «Зоны риска» в лексиконе языковой личности: к основаниям коммуникативных неудач // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки (филология). 2005. Вып. 3 (47). С. 96–100.

5. Cambridge Dictionary – словарь. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 17.04.2021).

6. HeadHunter – объявления о вакансиях. URL: www.hh.ru (дата обращения: 17.04.2021).

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ЦИФРОВОМ ИМИДЖЕ ВУЗА: НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ САЙТА РОССИЙСКОГО ВУЗА

С. Ю. Двинина, Д. А. Гордон

Аннотация. В статье рассматривается цифровой имидж вуза и приводятся его отличия от медийного имиджа. Предлагается использовать когнитивно-дискурсивный и лингвокультурологический подходы. Делается акцент на социокультурном компоненте. Приводятся примеры, которые доказывают, что англоязычная версия сайта университета отражает социокультурную компетенцию и помогает достичь эмоциональной сопричастности потенциальных абитуриентов из-за рубежа.

Ключевые слова: цифровой имидж, университет, социокультурная компетенция, лингвокультурология, сайт.

SOCIAL AND CULTURAL COMPONENT OF UNIVERSITY DIGITAL IMAGE: CASE STUDY OF THE ENGLISH VERSION OF RUSSIAN UNIVERSITY WEBSITE

S. Yu. Dvinina, D. A. Gordon

Abstract. The article discusses a university digital image and gives its differentiating features from the media image. The authors propose to use the cognitive and discursive approach together with the linguistic culturological approach. The work dwells on the social and cultural component. It gives samples which manifest that the English version of the university website reflects the social and cultural competence and facilitates the emotional involvement of potential perspective students from abroad.

Keywords: digital image, university, social and cultural competence, linguistic culturology, website

В современном мировом сообществе в связи с высокой важностью процессов интернационализации и глобализации и выдвиганием на передний план феномена интернациональная кооперация социокультурная компетенция (СКК)

и её составляющие непосредственно влияют на успешное протекание общения в контексте так называемого «диалога культур» и его интенсификацию. Вслед за А. С. Петровой [6, с.147] мы определяем «диалог культур» как форму взаимодействия представителей разных культур, основанную на взаимообогащении, познании «чужого» и переосмыслении «своего». Адекватный и качественный «диалог культур» возможен только при наличии сформированной СКК адресата письменного или устного сообщения.

Под СКК мы понимаем комплекс знаний о культурно-исторических и специфических реалиях иноязычной страны, грамотное оперирование национально-маркированными лексическими единицами в процессе межкультурного общения. СКК, в свою очередь, не только реализует «диалог культур», но и представляет собой его основу.

Важно отметить и смысловой аспект СКК [5, с.142], который отвечает за укоренение культурно-языковых концепций другой страны за счет погружения информации в вертикальную плоскость, где происходит осмысление инокультурным реципиентом оригинальной имплицитной информации. При когниции в сфере интуитивного «предпознания» [4] делается возможным постижение коллективного сознания и объединение культурных фактов в одно пространство лингвокультурных явлений. Согласно Н. Г. Муравьевой [5], одностороннее получение информации сменяется рефлексией собственных норм и ценностей посредством одновременного восприятия двух культурных измерений. Так, при накладывании инокультурного мировоззрения на первоначально закрепившуюся в индивидуальном сознании картину мира родного языка формируется смысловой опыт инофона, который является одним из основополагающих компонентов СКК. Тем самым инофон формирует свою интерпретацию того или иного смысла благодаря полифоничности последнего, впоследствии чего актуализируется действие. Игнорирование важности выработки смыслового опыта сказывается на возникновении социокультурных помех в ходе межкультурного общения. Основной задачей СКК является прогнозирование данных помех.

Предвосхищая их появление, СКК способствует эффективности межкультурного взаимодействия.

На эффективность межкультурного взаимодействия оказывает влияние и отражение социокультурной реальности при первом знакомстве с иным лингвокультурным сообществом. Различные социокультурные реалии, изображаемые на сайте вуза, должны отвечать всем требованиям социокультурного заказа и воспроизводить лингвострановедческие данные: страноведческую значимость отобранных фактов, актуальный историзм, насыщенность материала топонимами и антропонимами. Так, по степени социокультурного оснащения сайта вуза можно спрогнозировать, насколько беспрепятственно будет проходить погружение иностранного абитуриента в инокультурный образ мыслей. Сделать так, чтобы процесс виртуального диалога протекал с наименьшей смысловой потерей для инофона – основная задача представленности СКК в имиджевом дискурсе цифровой среды вуза.

Важно подчеркнуть, что понятие цифрового имиджа находится еще на стадии обсуждения, и иногда цифровой имидж приравнивают к медийному. Мы полагаем, что условия существования цифрового имиджа отличны от медийного, и это определяет их различия. Кроме того, английское выражение «digital image» имеет разные варианты перевода на русский: «цифровое изображение», «цифровой образ» и «цифровой имидж». В связи с этим понятийный аппарат англоязычного научного дискурса, где прослеживается «ёмкость», будет отличаться от русского, где каждое из словосочетаний характеризуется своей научной сферой употребления. Тем не менее, утверждение Т. Наила о подвижности «цифрового образа» и его самовоспроизводимости, ведущей к созданию новых форм [7], безусловно, характеризует и «цифровой имидж», ключевой характеристикой которого, по нашему мнению, является интерактивность, что и отличает его от медийного имиджа. Интерактивность подразумевает, что реципиенты сами могут влиять на имидж: делать репост, скриншот, менять фон, яркость, размер и пр.

Цифровой имидж вуза – комплексное образование, среди составляющих которого можно выделить, в частности мультимедийные и поликодовые тексты. Кроме того, разные платформы (сайты, порталы, социальные сети) по-разному способствуют управлению цифровым имиджем, где степень интерактивности варьируется. Так, городской портал обеспечивает дискурсивное разнообразие и интенсивность обсуждения [2]. Согласно нашему исследованию [3], социальные сети ориентируются на визуальный контент и поликодовые тексты, применение которых нацелено на уровень одобрения (лайки) и широту распространения (репосты) [1]. Сайты вузов наименее интерактивны, однако возможность расширения пространства посредством выхода за пределы сайта также способствует нелинейному формированию цифрового имиджа вуза.

В данной работе мы делаем акцент на социокультурном компоненте цифрового имиджа вуза. На главной странице англоязычной версии сайта Челябинского государственного университета (ЧелГУ, www.csu.ru/en) первое, что бросается нам в глаза, – это слайдер и раздел «News» («Новости»). Слайдер состоит из двух фотографий, реализующих антропоцентрическую и пространственную составляющие, погружая нас в обстановку вуза. Новостной раздел включает в себя два изображения – художественное произведение и фотографию, где также рисуется картина. В результате можно говорить об эмоциональной составляющей. Еще четыре новости представлены в виде текста. Если новости нас «погружают» в пространство университета, то временные показатели отталкивают: обновление новостей происходит в среднем от двух недель до месяца, что отрицательно сказывается на цифровом имидже вуза. Блок всех новостей доступен по ссылке, но новая страница сайта лишена поликодности: даны только заголовки новостей в виде перечня, – что не способствует эмоциональному отклику. Тем не менее, дискурсивный анализ заголовков позволяет говорить о реализации социокультурного компонента.

Проанализировав заголовки и само содержание письменных сообщений на наличие социокультурных реалий, мы делаем вывод, что раздел «Новости»

характеризуется внушительной палитрой социокультурных и, что не менее важно для инкультурации личности, информативно ёмких реалий.

Тема социально-экономического развития Российской Федерации (РФ) отображается в подводке к новости о «*Migration registration*», содержание которой диктуется детерминированием миграционной политики РФ. При этом эта же новость содержит «*Matryoshka drawing*», где русская Матрёшка, являясь одним из самых известных символов страны, придает речи национальную окраску.

Содержание информационного текста «*International students of CSU will celebrate New Year in Russian*» отражает лингвострановедческие особенности лексики посредством иллюстрации культуры празднования Нового года в России. Упоминаются новогодние песни: «*If There Were No Winter*» («Кабы не было зимы» муз. Е. Крылатов, слова Ю. Энтин) и «*A little fir was born in the forest*» («В лесу родилась ёлочка» муз. Л. Бекман, слова Р. Кудашева), ставшие «хитами» и плотно закрепившиеся в культурном дискурсе и национальном сознании.

Письменный текст с тематически сходным названием «*New Year's holiday in Russia!*» повествует о культурно-ознакомительных мероприятиях, а именно: прогулке по знаменитой Челябинской «*Kirovka*» (центральная пешеходная улица), знакомстве с историческим центром Челябинска и его скульптурной композицией: «*the sculptures of the carter, Lefty, who shod a flea, a beggar, a fireman and, of course, the symbol of Chelyabinsk – a camel*». Перечисленные лексические единицы обуславливаются знаниями регионального характера и исторического контекста.

Национальные праздники «*The National Unity Day*» и «*Constitution Day*» иллюстрируют этногеографические реалии РФ. В мини-статье «*Students of different nationalities from Chelyabinsk State University will present the brand of Chelyabinsk*» также подчеркивается многонациональность города, в котором живут представители 130 национальностей.

Благодаря информационному отрывку статьи «*CSU celebrates the Diplomatic Worker's Day*» перед иностранными студентами и абитуриентами от-

крывается новый взгляд на внешнюю политику РФ посредством задействования в тексте общественно-политических реалий: «*Graduate Diplomats of CSU solve important tasks of implementation of Russia's foreign policy...*» и «*Russia's international relations with Asian regions are strengthening and the Eurasian Economic Union has started to work actively...*».

Текстуальной особенностью раздела «О ЧелГУ» является акцент на социально-исторических и географических реалиях: «*Chelyabinsk State University was established in 1976 and had become the first university of the South Ural*», «*There are 3 branches in CSU structure (Miass, Troitsk, and Kostanay (Kazakhstan)) and 13 offices (Verkhniy Ufaley, Shadrinsk, Kopeysk, Orsk, Nyazepetrovsk, Trekhgorny, Yuzhnouralsk, Satka, Zlatoust, Kyshtym, Yuryuzan, Ust-Katav, and Argayash)*», «*In 2012, CSU took sixth place in the ranking of universities compiled by the Charity Foundation of Vladimir Potanin*».

Превалирует экстралингвистическая информация, которая проявляется в сведениях о научной работе вуза: «*Chelyabinsk State University has been successfully developing more than thirty scientific schools. 65% of CSU lecturers have a scientific degree. Candidates of science and associate professors make up 51%; doctors and professors – 14%*». Затрагиваются социальная интеграция инвалидов с точки зрения материально-технической оснащенности вуза: «*Actions for accessibility of higher education for people with disabilities have been developing in CSU for more than 15 years...*».

Раздел «*Museum of Archeology and Ethnography*» нацелен на знакомство иноязычных читателей с объектом культурного наследия Южного Урала – Аркаимом. В тексте раздела особое внимание привлекают лексические единицы, обозначающие национально- и культурно-маркированные реалии. К этой категории относятся: «*Karovaya cave in Bashkiria*» и «*Ignatievskaya cave on the bank of the river Sim*». «*The Country of towns*» как обозначение поселений западных племен, главным из которых и является Аркаим, – отражает в тексте национально-специфические знания Челябинской области.

Таким образом, представление большого количества ярлыков национальной культуры на англоязычной версии сайта ЧелГУ в полной мере отражает СКК и влияет на степень привлекательности цифрового имиджа вуза.

Библиографический список

1. Гуреева А.Н. Социальные сети как медиакоммуникационный ресурс управления имиджем российского вуза // Электронный научный журнал «Медиаскоп». 2015. Выпуск №1. URL: <http://www.mediascope.ru/1674#6> (дата обращения: 13.04.21).

2. Двинаина С.Ю. Образ вуза в языковом интернет-пространстве городского портала // Вестник Челябинского государственного университета. 2019. № 10 (432). С. 59–63.

3. Двинаина С.Ю. Особенности аккаунтов вузов в сети Instagram в период самоизоляции 2020 // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. № 12 (446). С. 40–45.

4. Демьянков В.З. Когниция и понимание текста // Вопросы когнитивной лингвистики. 2005. № 3. С.5–10.

5. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 142–143.

6. Петрова А.С. Диалог культур на уроках русского языка как иностранного // Lingua Mobilis. 2011. № 5. С. 144–153.

7. Nail T. Theory of the Image. Oxford University Press. 2019.

СЕМИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОЦЕНОЧНОГО КОМПОНЕНТА ЗНАЧЕНИЯ ЗНАКОВ КОСВЕННО- ПРОИЗВОДНОЙ НОМИНАЦИИ

К. И. Декатова

Аннотация. Статья посвящена анализу одной из актуальных проблем современной фразеологии – исследованию аксиологических свойств знаков косвенно-производной номинации. В работе рассматриваются особенности семиологического подхода к изучению оценочного компонента значения устойчивых языковых единиц, описываются возможности использования семиологического анализа в процессе изучения динамики оценки фразеологизмов в разных контекстах.

Ключевые слова: семиологический анализ, оценочный компонент значения, знаки косвенно-производной номинации, фразеологизмы.

SEMIOLOGICAL ANALYSIS OF THE EVALUATION COMPONENT OF THE INDIRECT-DERIVATIVE NOMINATION MEANING

K. I. Dekatova

Abstract. The article is devoted to the analysis of the actual problems of modern phraseology – the study of the axiological properties of indirect-derivative marks. The semiological approach to the study of the evaluative component of phraseological units are considered, the possibilities of using semiological analysis in studying the evaluation dynamics of phraseological units in different contexts are described.

Keywords: semiological analysis, evaluative component of meaning, marks of indirect-derivative nomination, phraseological units.

Одной из интересных проблем современной фразеологии является вопрос об особенностях выполнения знаками косвенно-производной номинации аксиологической функции. В трудах отечественных исследователей описываются возможности образных устойчивых языковых единиц выражать ценностные представления народа, анализируются механизмы вербализации оценки фразеологическими единицами, рассматриваются особенности оценочного компо-

нента их значения [2, 3, 4, 6, 9, 11, 15, 17, 18 и др.]. Привлекает внимание и проблема динамики оценочных характеристик знаков косвенно-производной номинации в разных контекстах [12].

Не вызывает сомнения мысль о том, что оценочность – это одна из ведущих характеристик большинства фразеологизмов, хотя генезис оценки, формирующейся в семантической структуре языковых единиц, понимается в современной лингвистике неоднозначно: одни исследователи рассматривают оценку как элемент коннотативный (И. В. Арнольд, З. Д. Попова, И. А. Стернин и др.), другая группа лингвистов относит оценочные смысловые элементы к элементам денотата (А. В. Филиппов и др.), существует и группа ученых, которые доказывают, что оценочный компонент фразеологического значения может быть частью как коннотативного, так и денотативного макрокомпонента (В. Н. Телия, А. В. Кунин и др.). Анализируя механизмы выражения оценки русскими фразеологизмами интеллектуальной сферы, О. Н. Волобуева приходит к выводу, что принадлежность оценочных элементов к тому или иному макрокомпоненту зависит от того, является ли оценка фиксированной (рациональной, объективной) в значении фразеологизма или нефиксированной (субъективной, зависящей от речевого контекста) [5]. Данные наблюдения позволяют рассматривать оценочный компонент как элемент фразеологического значения, который способен изменяться и изменять семантическую структуру знака косвенно-производной номинации.

Несмотря на существующие в отечественной лингвистике исследования динамичности оценки, эта особенность оценочного компонента значения фразеологических единиц все еще нуждается во всестороннем анализе. Как представляется, одним из продуктивных исследовательских подходов можно назвать семиологический подход [1, 8, 10 и др.]. Данный подход к исследованию семантики языковых знаков был разработан и описан в работах Н. Ф. Алефиренко, А. А. Уфимцева, А.-Ж. Греймас и др. [1, 7, 19]. Он предоставляет возможность анализировать семантику языковых знаков, фиксируя особенности актуализации смысловых элементов значения языковой единицы в речи. Семи-

ологический анализ оценочного компонента фразеологических единиц предполагает исследование структуры актуального значения, апплицируя ее на виртуальную семантическую структуру. Так, семиологическое исследование фразеологизма *свобода слова* – ‘право граждан свободно, беспрепятственно выражать свои мысли, убеждения в устной и письменной форме’ [20, с. 601], – помогает определить динамику оценки в разных контекстах. Фиксированная в виртуальном значении языковой единицы положительная оценка может нивелироваться или преобразовываться в оценку с прямо противоположным знаком.

*Причин, конечно, много и всех их не перечислишь. Тут тебе и отношение государства к человеку: бесконечные эксперименты с перестройкой экономики привели к перестройке сознания и, в конце концов, к духовному нигилизму общества. Во многом негативную роль здесь сыграли СМИ, которые ежедневно и ежечасно выплескивают на нас ушатy грязи. Мы привыкли к ней, мы в нейкупаемся, мы в ней живем. <...> **Свобода слова**, которой так мы все гордились, погубила нацию. Граждане своей страны поливают эту страну грязью и даже этого не замечают. Это стало настолько привычным, как есть, пить и спать. Разве нетак. (Правда.Ру от 21.02. 2002 г.) [16].*

Сопоставление виртуального и актуального значений фразеологизма *свобода слова* позволяет понять, что изменение положительной оценки на отрицательную происходит вследствие модификации семантической структуры устойчивой единицы в контексте. Речевой смысл пополняется новыми семами, изменяющими знак оценки: в семантическую структуру фразеологизма рядом с семами, семными комплексами, выражающими положительную оценку (‘свобода’, ‘право выражать мысли’, ‘право беспрепятственно выражать убеждения’), встраиваются новые смысловые элементы, которые нивелируют положительную оценку и негативно «заряжают» языковую единицу (*свобода, право выразить* ‘плохие мысли’, *право беспрепятственно выразить* ‘негативные’, ‘губительные убеждения’).

Семиологический анализ динамики оценки знаков косвенно-производной номинации позволяет описать и случаи сохранения измененной в контексте

оценки в семантической структуре языковой единицы. Так, вошедшая в 90-е годы в речь публицистов, политиков фразеологическая единица *ближнее зарубежье* – ‘бывшие республики СССР, входившие в его состав до распада в 1991 г.’ [14, с. 605] – обладала виртуальным значением, в структуре которого не было оценочного компонента. В начале 90-х годов, спустя некоторое время после развала СССР масштаб бедствия еще не был очевиден, появление на территориях бывшего Советского Союза новых стран воспринималось как естественный процесс, поэтому обобщенное фразеологическое наименование бывших Советских Социалистических Республик, получивших независимость и обретших самостоятельность, не вызывали ни негативных, ни восторженных чувств. Это нашло отражение в семантической структуре устойчивого выражения, которая изначально не содержала оценочных смысловых элементов. Например, в нижеприведенном фрагменте статьи фразеологизм *ближнее зарубежье*, выполняя номинативную функцию, не участвует в выражении оценки объекта номинации:

Согласно последним промежуточным данным, большинство российских граждан в странах ближнего зарубежья отдали свои голоса за КПРФ. Как сообщили в понедельник в комиссии МИД РФ по выборам за рубежом, на втором месте по числу набранных голосов среди российских избирателей в ближнем зарубежье занимает блок "Отечество-Вся Россия" (ОВР). Следом идет "Единство" ("МЕДВЕДЬ") (Независимая газета от 20.12. 1999г.) [13].

Произошедшее со временем переосмысление исторического значения событий обусловило формирование негативной оценки в смысловой структуре фразеологизма. Преобразование значения фразеологизма привело к появлению нового фразеосемантического варианта с негативным оценочным компонентом в семантической структуре, что зафиксировано в словаре-справочнике по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века «Новые слова и значения»: *ближнее зарубежье* – собир. публ., неодобр. ‘о силах, тайно влияющих на политические, экономические, идеологические и т.п. процессы где-л.’ [14, с. 605].

Таким образом, семиологический подход к исследованию значения знаков косвенно-производной номинации является одним из эффективных способов изучения особенностей семантической структуры устойчивых языковых единиц. Семиологический анализ, позволяющий определить семантический состав всех макрокомпонентов значения фразеологизмов, помогает описать особенности содержания аксиологически нейтральных и аксиологически заряженных языковых единиц, выявить семы, входящие в состав оценочного компонента значения, сделать весьма продуктивными исследования динамики оценки знаков косвенно-производной номинации в разных речевых контекстах.

Библиографический список

1. Алефиренко Н.Ф. Проблемы когнитивно-семиологического исследования языка // Слово – сознание – культура: сб. науч. тр. / сост. Л. Г. Золотых. М., 2006. С. 31–41.
2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М., 1988.
3. Баранов А.Н. Аксиологические стратегии в структуре языка (паремиология и лексика) // Вопросы языкознания. 1989. №3. С. 74–90.
4. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 173–175.
5. Волобуева О.Н. Оценочный компонент в семантической структуре фразеологизмов интеллектуальной сферы // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 11 Филология. Искусствоведение. Вып. 42. С. 38–41.
6. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М., 2002.
7. Греймас А.-Ж. Структурная семантика: поиск метода. М., 2004.
8. Декатова К.И. Когнитивно-семиологический подход к исследованию смыслообразования языковых единиц в художественном тексте // Сибирский филологический журнал. 2020. № 2. С. 277–289.

9. Декатова К.И. Когнитивная семантика косвенно-номинативных знаков (на материале современного русского языка). Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2007.
10. Декатова К.И. Смыслообразование знаков косвенно-производной номинации в процессе порождения речевого высказывания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Филологические науки. 2009. № 7 (41). С. 4–8.
11. Маркелова Т.В. Семантика и прагматика средств выражения оценки в русском языке // Филологические науки. 1995. № 3. С. 67–79.
12. Мельничук В.А. Аксиологическая динамика русской лексики: конец XVIII – начало XXI в.: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01/ [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т]. Санкт-Петербург, 2017.
13. Независимая газета от 20.12.1999 г. URL: <https://www.ng.ru/news/7577.html> (дата обращения: 19.03.2021).
14. Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века: В 2 т. / Сост. Т.Н. Буцева, Е.А. Левашов, Ю.Ф. Денисенко, Н.Г. Стулова, Н.А. Козулина, С.Л. Гонобоблева; Отв. ред. Т.Н. Буцева. Ин-т лингвистических исследований РАН. СПб., 2009.
15. Попова З.Д. Лексическая система языка / З.Д. Попова, И.А. Стернин. Воронеж, 1984.
16. Правда.Ру от 21.02.2002 г. https://www.pravda.ru/society/836887-svoboda_slova_pogubila_rossiju (дата обращения: 22.03.2021).
17. Стернин И.А. Наведение сем в значении слова // Исследования по семантике. Уфа, 1988. С. 13–17.
18. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М., 1986.
19. Уфимцева А.А. Лексическое значение (принцип семиологического описания лексики). М., 1986.
20. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М., 2008.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАЦИИ В ГОСУДАРСТВЕННОМ УПРАВЛЕНИИ

О. Н. Демушина

Аннотация. В статье исследуются роль электронных технологий в процессе коммуникации органов власти с гражданами. Проведен сравнительный анализ существующих сервисов, исследованы их достоинства и недостатки. Классифицируются электронные ресурсы, позволяющие гражданам влиять на решения органов власти. Оценивается результативность существующих сервисов.

Ключевые слова: электронные технологии, социальные медиа, краудсорсинг, петиции.

ELECTRONIC TECHNOLOGIES AS A MEANS OF COMMUNICATION IN PUBLIC ADMINISTRATION

O. N. Demushina

Abstract. The article investigates the role of electronic technologies in the process of communication between public authorities and citizens. A comparative analysis of existing services, their advantages and disadvantages are investigated. The author classifies electronic resources that allow citizens to influence the decisions of public authorities. The effectiveness of existing services is assessed.

Keywords: electronic technologies, social media, crowdsourcing, petitions.

В настоящее время в Российской Федерации ведутся поиски эффективных методов повышения эффективности государственного управления, которые, с одной стороны, должны способствовать росту доверия граждан к органам государственной власти, а с другой – делать процесс принятия управленческих решений более транспарентным. Развитие информационных технологий сделало возможным качественно изменить пространство публичной коммуникации, способствовало появлению новых форм взаимодействия институтов власти и общества, подразумевающих широкое использование каналов обратной связи. Применение электронных технологий значительно упрощает процесс коммуникации и делает его двухсторонним [2, с. 550].

Рассмотрим существующие электронные каналы обратной связи, используемые отечественными органами власти, и особенности их применения в России.

1. Электронные сервисы, функционирующие на официальных сайтах органов власти. Региональные органы управления традиционно предлагают следующие каналы коммуникации:

- интернет-приемные, предоставляющие возможность подать обращение в орган управления;
- информационно-справочные материалы, освещающие разные аспекты деятельности органов власти;
- онлайн-опросы населения, выявляющие отношение населения к деятельности органов власти и к осуществляемым ими нововведениям;
- отчеты городских или областных администраций.

Анализируя форму подачи материала на сайтах и их содержание, можно сделать вывод о недостатке возможностей обратной связи для граждан, которые являются только получателями информации и остаются исключенными из процесса управления. Коммуникация носит вертикальный характер по направлению сверху-вниз и не предусматривает для граждан возможности высказать свое мнение, прокомментировать действия власти, вступить в диалог.

2. Социальные медиа и блоги.

Социальные сети и медиа являются действенным средством коммуникации во многих странах. С их помощью граждане напрямую могут общаться с политиками и представителями государственной власти, высказывать свое мнение об их работе. На Западе наибольшее распространение получили Facebook и Twitter, именно эти социальные сети активно используют представители власти многих стран [3, с. 653].

В результате анализа сетевой активности представителей региональной власти в России можно сделать следующее. Представители власти активно используют ресурс социальных медиа: ведут свой собственный блог или имеют

персональные страницы в социальных сетях. Необходимо отметить, что в отличие от западных стран, в России региональная власть представлена шире, чем федеральная. В содержательном плане большинство блогов отличается краткостью, сухостью, сдержанностью, отсутствием оценок и аналитических материалов. Ряд региональных чиновников не обновляет регулярно свои медиа-ресурсы и публикует посты достаточно редко. О недостаточной готовности представителей власти к диалогу говорит также отсутствие в их блогах возможности комментирования, а также невысокое число подписчиков. Многие политики создали собственные блоги на волне популярности этого средства коммуникации или для подражания своим западным коллегам. Такие блоги просуществовали недолго и вскоре были закрыты.

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на большое количество и разнообразие социальных медиа, используемых российскими представителями власти, данные ресурсы не являются действенным инструментом выстраивания коммуникации с общественностью, а представляет собой преимущественно средство улучшения собственного имиджа, а также элемент моды и престижа.

3. Технологии краудсорсинга. Новая система менеджмента информации, названная краудсорсингом позволяет обрабатывать сообщения из разных источников (от граждан, из блогов, традиционных СМИ, от международных наблюдателей), осуществлять экспертную оценку и представлять полученные данные на всеобщее обозрение. Под краудсорсингом понимают возможность мобилизовать интеллектуальные ресурсы добровольцев для решения какой-либо задачи с помощью электронных технологий [4, с. 690].

В России электронные сервисы краудсорсинга можно разделить на три типа: созданные по инициативе власти, бизнеса или инициированные гражданами. С помощью таких ресурсов можно принять участие в обсуждении важной общественной проблемы и проголосовать за ее решение, оценить деятельность региональных органов власти, подать жалобу. Необходимо отметить, что бизнес более охотно использует ресурсы краудсорсинга, чем

государственная власть. Следует подчеркнуть, что основным недостатком таких сервисов, по мнению пользователей, является их формальный характер. Не все они эффективно функционируют и известны большинству населения. Кроме того, во многих регионах подобные сервисы отсутствуют. Следует также отметить, что далеко не все граждане готовы делиться своими идеями и предлагать их бесплатно.

4. Порталы петиций.

Под петицией обычно понимают коллективное, надлежащим образом оформленное обращение к органам власти, содержащее просьбу решить актуальную общественную или индивидуальную проблему. Онлайн-петиции подаются в Интернете с помощью специальных порталов, что позволяет привлечь к проблеме максимально широкое внимание общественности.

Анализ существующих порталов петиций в Российской Федерации позволяет сделать следующие выводы. На региональном уровне этот вид сервисов достаточно востребован; многие граждане создают свои петиции и активно подписывают чужие обращения. Таким образом, они пытаются решить социальные проблемы, добиться справедливости и наказать виновных в нарушении их прав. Большая часть инициатив адресована местным органам власти. К числу самых актуальных проблем, которые граждане пытаются решить с помощью петиций, относится нарушение их прав, социальные и транспортные проблемы, имидж региона. Проведенный анализ показывает, что большая часть поданных обращений остается без ответа со стороны органов власти. Представляется, что существующая ситуация создает серьезные препятствия процессу коммуникации органов власти с гражданами и уменьшает доверие представителей общественности к властным структурам.

Приходится констатировать, что региональные органы власти России пока еще слабо используют потенциал электронных технологий для обеспечения двусторонней коммуникации с гражданами и организации обратной связи. Коммуникация по-прежнему носит вертикальный характер (от органов власти к гражданам), а электронные сервисы используются формально.

Кроме того, проблемой является недостаток информации: многие граждане ничего не знают о возможностях обратной связи, предлагаемых органами власти.

Библиографический список

1. Anthopoulos L.G., Tougountzoglou T.E. A Viability Model for Digital Cities: Economic and Acceptability Factors. N.Y.: Springer Science; Business Media, 2012. P.79-96. URL: http://dde.teilar.gr/publications/187/anthopoulos_a_viability_model_for_digital_cities.pdf (дата обращения: 01.10.2017).

2. Denhardt R.B., Denhardt J.V. The new public service: serving rather than steering // Public Administration Review. 2000. November/December. Volume 60. Issue 6. P. 549–559.

3. Larsson A.O., Kalsnes B. ‘Of course we are on Facebook’: Use and non-use of social media among Swedish and Norwegian politicians //European journal of communication. 2014. T. 29. №. 6. С. 653–667.

4. Vukovic M. Crowdsourcing for enterprises // 2009 congress on services-I. IEEE, 2009. С. 686–692.

НАЗВАНИЯ ПРАЗДНИКОВ В РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ: РИТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Е. А. Дженкова

Аннотация. В настоящей статье рассматривается трансформация названий государственных праздников с течением времени и общественно-политическими изменениями. Приводится классификация праздников, дается дефиниция и уточняются функции праздничного ритуала. Рассматриваются названия государственных праздников как отражение и изменение ценностных ориентиров общества в русской и немецкой лингвокультурах.

Ключевые слова: ритуал, праздник, праздничный ритуал, День народного единства, День германского единства.

NAMES OF HOLIDAYS IN RUSSIAN AND GERMAN LINGUOCULTURES: RITUAL ASPECT

E. A. Dzhenkova

Abstract. This article examines the transformation of the names of public holidays over time and socio-political changes. The article gives a classification of holidays and of a festive ritual, clarifies its functions as well. The names of public holidays are considered as a reflection and change in the value orientations of society in Russian and German linguocultures.

Keywords: ritual, holiday, festive ritual, National Unity Day, German Unity Day.

В центре внимания данной статьи находятся термины «праздник» и «ритуал», которые уже долгое время являются предметом исследования многих ученых и, несмотря на свою изменчивую природу, остаются устойчивыми элементами человеческой культуры. Праздничные ритуалы имели место еще в доисторические времена, о чем свидетельствуют различные археологические материалы. Как ритуал, так и праздник может по-разному трактоваться, в зависимости от подходов к его рассмотрению.

Вслед за В.И. Карасиком мы понимаем под ритуалом закрепленную традицией последовательность символически значимых действий [4, с. 397]. В основе ритуала лежит некое сакральное действие, которое с течением времени претерпевает изменение, становясь символически нагруженным поступком, действием, не теряя своей эмоциональной составляющей. Ритуал подчеркивает принадлежность индивида к определенной группе, он сориентирован на поддержание групповой идентичности в рамках определенного этноса, конфессии, любой другой группы, ценящей свои традиции и с помощью ритуала проводящей границу «свой – чужой».

Необходимо отметить факт привлечения в ритуале всех доступных форм и способов выразительности, образующих такое всеобъемлющее единство, которое позволило В.Н. Топорову назвать эту спаянность форм своеобразным «парадом знаковых систем» [8, с. 18–20]. Синкретический характер ритуального действия отмечает и Н.И. Толстой, согласно мнению которого ритуал объединяет элементы разных кодов: акционального, предметного, вербального, персонального, локативного, темпорального, музыкального, изобразительного [7, с. 167]. Таким образом, языковой код ритуала не является единственно возможным и зачастую может отсутствовать в обрядовом исполнении ритуала.

Наличие различных кодов типично также и для семиотики праздника. При определении данного термина мы придерживаемся точки зрения В.Н. Топорова, согласно которой под традиционным праздником понимается временной отрезок, обладающий особой связью со сферой сакрального, отмечаемый как некое институционализированное действие, предполагающий максимальную причастность к этой сфере всех участвующих [8, с. 18–20].

С древности как ритуал, так и праздник являлись противопоставлением «профанного» времени и «сакрального». Считалось, что именно в эти переломные периоды энергия сакрального бытия могла поддерживать структуру мироздания. В большинстве случаев сакральное время означало возрождение совершенного мира из хаоса. Такие представления находили свое отражение в ритуалах и составляли основу для древних мифологий [9].

Кроме особой значимости и «переживаемости» времени любой ритуал, в том числе и праздничный, выполняет различные функции, более точно дающие представление о сущности ритуала. Самыми распространенными и признаваемыми большинством исследователей являются социализирующая, интегративно-коммуникативная, воспроизводящая, психотерапевтическая функции [1, с. 30–31].

Далее рассмотрим разновидности праздников. Е.А. Филатова в своем диссертационном исследовании выделяет следующие группы праздников: государственные, международные, национальные, профессиональные, семейно-бытовые, календарно-обрядовые, религиозные, спортивные, статусные, «псевдопраздники» [9]. Природа праздника такова, что он может иметь принадлежность сразу к нескольким группам. Следует подчеркнуть, что объединяет все эти группы праздников ритуальная основа. Так, с одной стороны, ритуал предписывает четкие роли участникам события, с другой стороны, совместно с игрой ритуальная основа дает возможность участнику праздника определенную свободу для творчества.

Таким образом, понятия «праздник» и «ритуал» тесно взаимосвязаны. И если ритуал может существовать вне праздника, то праздник без ритуала нет. Ритуал в празднике имеет организующее и регулятивное значение. С данной точки зрения ритуал включает в себя праздник и является более объемным понятием.

Однако праздничный ритуал имеет точки соприкосновения как с ритуальным, так и с игровым дискурсом, поскольку представляет собой особый механизм «играния» праздника, внутри которого участник имеет возможность выбора роли и степени своего участия в нем. Именно соединение игры и ритуала порождает праздничность.

В современном обществе праздник выступает как разновидность социального института, он имеет систему четких норм и правил, которые регулируются кодами праздничного ритуала и определяют границы допустимого и недопустимого. В обществе формируется особый дискурс на стыке институцио-

нальности, ритуала и праздника, который призван консолидировать людей, организовывать их совместную деятельность. Сложившаяся институциональная система праздника формирует определенные потребности личности, ценностные ориентации общества.

Праздник как социальный институт включен в систему других социальных институтов, в частности, государства, которые определяют, например, официальные праздничные дни или такие празднично-ритуальные формы, как демонстрации, митинги, поздравления президента и т.д. Таким образом, праздник отражает ту или иную историческую эпоху, общество, лингвокультуру.

С другой стороны, любые изменения культурных формаций, общественно-го уклада или становления новых традиций обязательно фиксируются в языке, поскольку язык является своеобразным «зеркалом культуры», «системой координат», культурным кодом нации, отражающим и интерпретирующим реальность. Язык опосредует отношение отдельного человека к действительности и принуждает его видеть мир определённым образом, думать с помощью определённых категорий, видеть одни участки мира и не замечать других [4; 5, с. 24].

С точки зрения аксиологического подхода, названия существующих праздников и, в особенности, изменения и нововведения способны выявить ценностные ориентиры в русской и немецкой лингвокультурах. В качестве языковой иллюстрации последнего тезиса были выбраны следующие праздники: День народного единства в России и День германского единства в Германии (Tag der Deutschen Einheit). Выбор пал на данные праздники, поскольку оба праздника являются государственными, связаны с важными историческими событиями, отмечаются осенью, 4 ноября в России и 3 октября в Германии.

По нашему мнению, современные названия данных праздников нейтральны и несут идею сплочения, объединения народа. Можно отметить, что в русском языке фиксируется религиозная составляющая, поскольку второе название праздника – это Празднование Казанской иконы Божией Матери (в память избавления Москвы и России от поляков в 1612 году).

Анализ номинаций в диахронии позволяет добавить новые смыслы и ценностные ориентиры. Так, непосредственной причиной введения нового праздника в России была запланированная правительством отмена празднования 7 ноября, которое в сознании людей было связано с годовщиной Октябрьской революции 1917 года [3].

В СССР официально праздник назывался «Годовщина Великой Октябрьской социалистической революции». Указом президента России «О Дне согласия и примирения» от 7 ноября 1996 года «в целях смягчения противостояния и примирения различных слоёв российского общества» название праздника было изменено на «День согласия и примирения» [3].

Идея сделать праздничным другой день, отличный от 7 ноября, была высказана Межрелигиозным советом России в сентябре 2004 года со следующим обоснованием: «Мы полагаем, что день трагического разделения России – 7 ноября – не стал днём примирения и согласия. Последовавшие за ним события привели к гибели миллионов наших сограждан, в то время как освобождение Москвы от иноземных захватчиков в 1612 году объединило народ и прекратило братоубийственное кровопролитие»; «4 ноября 1612 года воины народного ополчения ... продемонстрировали образец героизма и сплоченности всего народа вне зависимости от происхождения, вероисповедания и положения в обществе» [3; 2]. Инициатива была поддержана думским Комитетом по труду и социальной политике. День 4 ноября стал выходным вместо 7 ноября, которое получило статус памятной даты – День Октябрьской революции 1917 года.

На наш взгляд, смена названия праздника отражает изменение ценностных приоритетов и курса развития политики и общества. За данными названиями скрывается обширный пласт исторических знаний и общественных дискуссий о роли Великой октябрьской социалистической революции, которая с приходом к власти новых формаций стала все чаще именоваться просто «Октябрьской революцией», а также «Октябрьским переворотом», «Октябрьским восстанием», «октябрьским переворотом», как с нейтральной оценкой, так и с негативным смыслом. Кроме того, стоит отметить целенаправленное воздей-

ствие на аудиторию с помощью языковых средств. В приведенных выше цитатах авторы прибегают к эмоционально окрашенной лексике, ярким и запоминающимся антитезам (*день трагического разделения России, гибель миллионов наших сограждан – освобождение Москвы от иноземных захватчиков, прекратило братоубийственное кровопролитие образец героизма и сплоченности всего народа*).

Однако изменение исторической памяти путем изменения номинаций – процесс долгий, затрагивающий не одно поколение. В настоящий момент изменение названий привело к тому, что, согласно результатам опросов Всероссийского центра изучения общественного мнения, проводившихся в течение ряда лет, только треть россиян (32%) знает, что 4 ноября отмечается День народного единства. Еще 24% сообщили, что 4 ноября отмечают День единства/единения; 4% полагают, что на эту дату выпадает День независимости России. По мнению 3% респондентов, 4 ноября отмечается День России. 2% опрошенных сообщили, что это День примирения/согласия или День Конституции России. Еще 1% россиян полагают, что в этот день отмечается праздник Казанской иконы Божьей Матери [6].

В Федеративной Республике Германия аналогичный праздник называется «День германского единства» (нем. *Tag der deutschen Einheit*, со строчной буквой *d*). Праздник был введён в 1954 году в память о событиях 17 июня 1953 года в ГДР и праздновался, начиная с 17 июня 1954 по 1990 годы. Напомним, что в июне 1953 года прошли выступления рабочих в Восточном Берлине, переросшие в политическую забастовку против правительства ГДР и послужившие предпосылкой для строительства в дальнейшем Берлинской стены. В течение долгого времени данный исторический факт не был предметом детального изучения советских историков и определялся как «фашистская вылазка». В отличие от западных коллег, которые пишут о «рабочем восстании» или «народном восстании», российские историки в основном пользуются политическим эвфемизмом «события в ГДР 17 июня 1953 года» [11].

После объединения страны в 1990 году национальный праздник объединённой страны предполагалось сначала перенести на 9 ноября – день падения Берлинской стены. Однако поскольку этот день был связан с тёмными периодами в истории Германии (путч Гитлера в 1923 году и ноябрьские погромы 1938 года), для нового государственного праздника была выбрана другая дата, а именно – 3 октября 1990 года, день окончательного объединения двух немецких государств. Дата 3 октября была закреплена в Договоре об объединении Германии от 31 августа 1990 года в качестве новой даты празднования «Дня германского единства» (нем. *Tag der Deutschen Einheit*, теперь с заглавной буквой *D*) [11]. Сегодня 3 октября является единственным государственным праздником Германии, установленным на федеральном уровне. Все остальные праздники регулируются землями.

Обращаясь к реакции немецкого общества на новый праздник, следует отметить, что большинство немцев не придает данному празднику особого значения. Согласно опросу, проведенному одним из немецких теле- и радиоканалов в 2020 году, 59% опрошенных не делают ничего особенного, что было бы связано с объединением Германии. 18% смотрят тематические репортажи по телевизору. Каждый десятый отметил, что празднует с семьей или друзьями. Тематические выставки или исторически важные места собирается посетить лишь 4% опрошенных [10].

Так же, как и в случае с российским праздником, День германского единства не сразу получил свое современное название; его история отсылает нас к более ранним наименованиям. Так, до 1870 года, т.е. до объединения Германии, в различных землях, в основном, отмечались дни коронации. После создания единого государства появилась и необходимость в едином государственном праздничном дне, который смог бы консолидировать общество. В некоторых регионах данную роль взял на себя День битвы при Седане, отмечавшийся с 1871 года 2 сентября и ознаменовавший окончание Франко-прусской войны. Во время Веймарской республики национальным праздником был объявлен день подписания конституции, т.е. 11 августа. После прихода к власти национал-

социалистической немецкой рабочей партии поменялось название праздника и его дата. После 1933 года стали отмечать «Национальный праздник немецкого народа», который приходился на 1 мая. В настоящее время как в Германии, так и в России на 1 мая приходится Праздник труда, или День международной солидарности трудящихся.

Подведем итоги. Понятия «праздник» и «ритуал» тесно взаимосвязаны, выполняют схожие функции в жизни общества. Так, праздник, как и любой ритуал, выполняет консолидирующую, социализирующую и интегративно-коммуникативную функции в жизни общества. Вербальный компонент, в частности, официальное наименование праздников фиксирует ключевые смыслы, концепты празднования: единение, сплочение народа, преодоление разногласий.

При разной истории возникновения двух рассмотренных праздников можно констатировать определенные точки пересечения. Как в России, так и в Германии данные памятные даты были переименованы, или им придавался другой смысл. Становление праздника характеризовалось изменениями в названии и закреплении в языке нейтрального варианта (ср. другие варианты: Великая Октябрьская социалистическая революция, День согласия и примирения; День битвы при Седане, Национальный праздник немецкого народа).

Судя по статистическим данным, в настоящее время данный государственный праздник имеет достаточно низкую личностную значимость, что выражается в незнании его корректного названия (для России), отсутствии особых семейных традиций празднования (для Германии).

Представляется, что перспективой исследования может стать сравнительная характеристика названий других типов праздников, т.е. других геортонимов и хрононимов, а также других онимов, характеризующих определенный исторический период, например, личных имен.

Библиографический список

1. Байбурин А.К. Ритуал в традиционной культуре. Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов. СПб.: Наука, 1993. 237 с.

2. ГардИнфо. URL: <http://guardinfo.online/2020/11/04/obrazec-geroizma-i-splochnosti-vsego-naroda-vne-zavisimosti-ot-proisxozhdeniya-veroispovedaniya-i-polozheniya-v-obshhestve/> (дата обращения: 11.05.2021).
3. День народного единства. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/День_народного_единства (дата обращения: 11.05.2021).
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
6. РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20191031/1560421951.html> (дата обращения: 11.05.2021).
7. Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М.: Изд-во «Индрик», 1995. 512 с.
8. Топоров В.Н. О ритуале: Введение в проблематику // Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. М., 1988. С. 7–61.
9. Филатова Е.А. Праздник как ритуально-игровое событие: автореферат дис. ... кандидата философских наук. Тюмень, 2013. 24 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/prazdnik-kak-ritualno-igrovoe-sobytie> (дата обращения: 11.05.2021).
10. MDR.de. URL: <https://www.mdr.de/nachrichten/mitmachen/mdrfragt/umfrage-ergebnis-tag-der-deutschen-einheit-kein-tag-zum-feiern-100.html> (дата обращения: 11.05.2021).
11. Tag der deutschen Einheit. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Tag_der_Deutschen_Einheit (дата обращения: 11.05.2021).

ПРОБЛЕМАТИКА ВЫДЕЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СИМВОЛА В СТРУКТУРЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА «УЧИТЕЛЬ» (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

О. А. Дмитриева, Ма Лия

Аннотация. В статье освещаются вопросы закрепления в социуме набора социальных символов, выступающих системообразующим признаком лингвокультурного типажа «учитель». Предлагается классификация символов по двум критериям: обязательности применения и форме выражения. Анализируются социальные символы учителя в рамках двух лингвокультур.

Ключевые слова: лингвокультурный типаж, учитель, символ, авторитет, дискурс.

PROBLEMS OF SOCIAL SYMBOL IDENTIFICATION IN THE STRUCTURE OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL TYPE "TEACHER" (BASED ON THE CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES)

O. A. Dmitrieva, Ma Lia

Abstract. The article highlights the issues of fixing in society a set of social symbols that act as a system-forming feature of the linguistic and cultural type "teacher". The classification of symbols according to two criteria is proposed: mandatory application and form of expression. The author analyzes the social symbols of the teacher within the framework of two linguistic cultures.

Keywords: linguistic and cultural type, teacher, symbol, authority.

На протяжении всего периода существования человечества остро стоял вопрос распространения знания, как в синхронии, так и в диахронии, имеется ввиду, накопление и трансляция знаний и умений в обществе здесь и сейчас, и передача этой информации потомкам. Первоначально функцию учителя выполняли родители, но со временем развитие общества ускорило, сфера деятельности человека расширилась, встал вопрос о том, как сохранять, развивать

и делиться знаниями. Таким образом, профессия учитель – социальный ответ на появившиеся потребности. Происхождение профессии имеет объективные основания: с момента появления профессии, учителями работали опытные представители общества, основной задачей которых являлось научение соплеменников производственным навыкам, чтобы опыт производства передавался из поколения в поколение. Этих людей называли и называют уважительно – Учитель.

Появление и развитие социальных институтов, становление науки, многократное улучшение бытовых условий, наполненных продуктами интеллектуальной деятельности человека – техническими средствами, сформировали отдельные области и сферы, в рамках которых передаются специфические знания, объясняют социо-профессиональную нагрузку на профессию учителя и высокий статус в иерархической структуре общества. Априори – учитель образован, опытен, методически грамотен. Эти три составляющие являются системообразующими, при этом не имеет значения набор их функциональных обязанностей и сфера их реализаций: передача религиозного опыта или овладение прикладными знаниями.

Цель данной статьи – рассмотреть социальный символизм, характерный для лингвокультурного типажа «учитель» в двух культурах: русской и китайской. В качестве материала для анализа послужили контексты, содержащие описание лингвокультурного типажа «учитель» и ответы респондентов. Всего было опрошено 533 человека, 331 носитель русской и 202 китайской лингвокультур. Вопросы, предложенные для размышления, были составлены следующим образом: *«Как вы считаете, что может служить символом учителя? Назовите самый характерный атрибут»* (您认为教师的象征是什么? 请说出最突出的属性), *«По какой фразе можно определить учителя? Назовите типичную фразу.»*(通过哪些句子可以确定是老师? 请说出最典型的句子). Мы целенаправленно ограничили респондентов, попросив указать самый узнаваемый для них признак, поскольку социальный символ лингвокультурного типажа – это

знак, широко распространенный в культуре, несущий функцию маркера, указывающий на типаж: лампасы, чуб, усы на казака; сверток в руке на гризетку; борода, очки, немодный костюм на профессора; выражение «Смирно!» на военнослужащего; «Покайся, дочь моя» на священника и т.д. Количество маркеров ограничено и, на наш взгляд, не должно превышать 4–5, иначе произойдет размывание границ моделируемого типажа. Для нашего исследования важно выявить типичные системообразующие элементы лингвокультурного типажа «учитель» в различных типах дискурса и сферах деятельности человека.

Согласно Ю.С. Прохорову и И.А. Стернину, социальный символизм – это отражение в сознании людей семиотической функции, которую приобретает в той или иной культуре определенное действие, факт, событие, поступок, тот или иной элемент предметного мира [8, с. 17]. Лингвокультурный типаж – узнаваемый образ, представителей определенной культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества [4]. В процесс типизации встроен механизм выявления наиболее ярких и характерных признаков языковой личности. И сам набор этих личностей культурно значим, и семиотическое пространство, характерное для определенного типажа, говорят в пользу целесообразности включать в структуру лингвокультурного типажа признак «социальный символ». При этом символами, которые читаются окружающими, позволяя определить местоположение индивида в социальном пространстве выступают пища, одежда, жилище, внешние проявления образованности (язык, знания и т. д.) [1].

Для описания социального символизма в рамках теории лингвокультурных типажей мы предлагаем классификацию социальных символов по двум признакам, уровню прескриптивности и форме выражения. Строго прескриптивный символизм – неоспоримые требования обозначить принадлежность к данной группе (военные, врачи, официанты и т.д.), внешне может выражаться в униформе, в фиксированных речевых единицах, например, «*Встать! Суд идет!*». Предписывающий символизм предполагает определенные рамки коммуникативного поведения, выбора одежды и т.д. Предлагаем отнести сюда

дресс-код. Все нарушения предписывающего символизма будут расцениваться как имиджевая потеря. Нейтральный символизм – самостоятельный выбор символов, спонтанно сложившийся в группе, например, следование или игнорирование моды, когда индивид сам принимает решение в выборе одежды или использовании популярных языковых единиц. Говоря о форме выражения социального символизма, мы имеем виду вербальное и невербальное проявление. Невербальное проявление высокого статуса, а именно власти и авторитетности в обществе, характерно для всего живого мира. Примером может послужить поведение обезьян, которые барабанят по земле и собственной грудной клетке, поднимают шерсть, издают агрессивные звуки, размахивают специально отломанными ветвями, скручивают в бараний рог молодые деревца, вырывают корни деревьев, бросаются песком или землей [5]. Подобное выражение авторитетности в человеческом обществе неприемлемо, соответственно, можно предположить, что узнаваемые типажеобразующие символы, преимущественно, будут представлены элементами одежды, внешности, жилища, интонированием, жестикуляцией и прочее.

Приведем результаты, полученные путем анкетирования анализа невербальной формы проявления социального символа, поскольку известно, что 65 % информации о человеке передается невербально. Пилотажное исследование показало, что в современном коммуникативно-массовом сознании в качестве узнаваемых атрибутов учителя выступают следующие (перечислим по мере убывания): *указка, очки, блузка с рюшами, куля (пучок)*. Единичные ответы, такие как, *гаечный ключ, рабочая одежда (халат), книга, библия, тюрбан, меч, фортепиано, розга, шелковый халат* свидетельствуют о широком понимании лексемы «учитель», респонденты указали характерные признаки учителя в разных сферах, не только педагогической, но и производственной, религиозной, сфере искусства. В китайском языке респонденты перечислили следующие признаки: *указка, очки, спокойное и серьезное выражение лица, ортодоксальная одежда, немодная прическа, книги или тетради в руках (教鞭, 眼镜, 平静的表情, 正统的穿着, 不是很时尚的发型, 手里拿着书或作业本)*. Мы

видим, что для китайской культуры важна кинесика, о которой русские респонденты не сообщали. Безусловно, этот факт объясняется этнокультурными особенностями и феноменом «лицо», характерным для китайцев. Характерные элементы внешности более репрезентативно были представлены в ответах русских респондентов и были связаны с описанием типажа в рамках педагогического дискурса.

Символическое коммуникативное поведение учителя, безусловно личности авторитетной, в первую очередь, соотносится с жестикуляцией: «У учителя нашего была медная указка, которой он бил ослушников и лентяев» [10, с. 30]; «Добрая указка, с коей учителя по пальцам вбивают ум в своих слушателей?» [2, с. 13]; “徐老师作了一个安静的手势，顿时室内鸦雀无声。” («Учитель Сюй сделал спокойный жест, и в комнате воцарилась тишина») [13]. “默勒老师拍了拍巴掌，招呼大家安静下来，好让克洛泽校长讲话。” («Учитель Мёллер хлопнул в ладоши и попросил всех замолчать, чтобы директор Клозе мог говорить») [14]. “我想我一定跟我小学的全班同学一起，随着老师的教鞭在黑板上每点一次，而异口同声地大声念一遍。” («Я думаю, что я должен быть со всеми своими одноклассниками в начальной школе и читать вслух и хором каждый раз, когда указка учителя стучит по доске») [15]. Перечисленные жесты учителей направлены на поддержание дисциплины во время урока. Но спектр интенций, оформленных невербально, значительно шире. Так при общении с учениками учитель невербально поддерживает их, оценивает, выражая взглядом похвалу, поощрение, обвинение, напоминание, заботу, ожидание и т. д. Правильное использование этих невербальных средств коммуникации в классе способствуют оптимизации достижения цели урока. “云蝶应声走上前拿回她的考卷，同时发现老师的眼神不再是轻蔑不屑的。甚至还带着鼓励” («Юньде шагнула вперед, чтобы взять свою контрольную работу, и в то же время она обнаружила, что взгляд учителя больше не был презрительным, он выражал даже поощрение») [16]. “从当时几位老师的表情中，我“读出”他们不仅对我的回答比较满意，而且赞赏我的记忆力。” («По взглядам нескольких учителей того времени

я «прочитал», что они не только удовлетворены моим ответом, но и оценили мою память») [17].

Что касается речевых характеристик, по которым можно легко определить учителя, респонденты указали языковые единицы, принадлежащие педагогическому дискурсу: *к доске пойдет (57); садись «три» (варианты: «два», «четыре» «пять»)* (35); *урок окончен (33); принеси дневник (31); домашнее задание (30); сотри с доски (26); завтра контрольная работа (25); как ты будешь сдавать ЕГЭ? (18); а ну встань! (13); вызову родителей в школу (10); иди к директору (3)*. Выражения: *слушайте, дети мои (25); ом (15), радость моя (10)* относятся к религиозному дискурсу. И только два ответа указали на техническую и производственную сферу: *бери ключ и делай, как я сказал; криворукий*. Выражение *я кому говорю? (6)* затруднительно отнести к определенной сфере, по интенции мы понимаем, что учитель выражает недовольство учеником. Респонденты перечислили типичные, вследствие повторяющихся характерных коммуникативных ситуаций, обороты, используемые учителем. Ответы китайских респондентов продемонстрировали сходство интенций – соблюдение дисциплины, обозначение регламента работы: *同学们安静, 我们开始上课(64)* (Молчите, ребята, давайте начнем урок); *请大家把书翻到 17 页 (50)*(Откройте книгу на 17 страницу); *上黑板, 听写生词 (46)*(Иди к доске, пиши диктант); *我给大家布置一下今天的作业 (42)* (Я дам вам сегодняшнюю домашнюю работу).

Речевые характеристики учителя определены коммуникативной ситуацией и участниками: отсутствие сленга, жаргонизмов, сниженной лексики, демонстрация нормы языка – эти свойства характерны для учителя, позволяющие отнести его к элитарной языковой личности (по классификации, предложенной С.Б. Сиротининой [9]) транслирующей знания в учебных заведениях в рамках педагогического дискурса, и напротив, ликоущемляющая стратегия, сопровождаемая обценной лексикой, характерны для криминального дискурса, когда наиболее опытный преступник воспитывает и обучает преемников. Несоответ-

ствие ролевым ожиданиям крайне негативно воспринимается в социуме. В. А. Козырев и В. Д. Черняк, анализируя коммуникативный портрет школьного учителя, отметили современную тенденцию жаргонизации. Стремясь разрушить возрастные барьеры, учителя нередко злоупотребляют жаргонной лексикой. «Оценочные жаргонизмы *классно, круто, здоровский* и т. п., естественные в речевом поведении школьников, вряд ли приемлемы в речи учителя» [6].

Как ни парадоксально, схематично данные коммуникативные ситуации аналогичны: участниками общения выступают наиболее опытный индивид (учитель) и менее опытные (ученики); высокое иерархичное положение и авторитет учителя; цель общения – передача знаний; оценка знаний ученика; система поощрения и наказания. Высокий статус учителя оформляется вербально, авторитет учителя не подлежит сомнению: «*Учитель сказал, и всем остаётся только верить*» [3, с. 129]. Этот постулат характерен для всех типов дискурса, в котором имеет место передача знания. При общении с учителем, ученики обязаны придерживаться принятой в лингвокультуре нормы, нельзя варьировать лексемы при обращении к учителю. Так в педагогическом дискурсе неприемлемо использовать лексему «*девушка*» при обращении к молоденькой учительнице в школе. Со стороны учителя обращение к ученикам также определяется коммуникативными нормами. В России уже в старших классах повсеместно используется местоимение второго лица множественно числа «*Вы*», также часто используются существительные: *дети, ребята, девочки, мальчики, молодые люди*, а также личные имена, имя отчество, если ученик старше учителя или его ровесник. Инициатором фатической составляющей при встрече с учителем должен быть ученик, он первый подает знак того, что приветствует учителя.

В Китае, независимо от возраста, пола и классификации учителей (включая учителя начальных и средних классов, преподавателей университетов), при обращении учеников к учителям лицом к лицу используется звание «*老师*» (учитель) или добавляется фамилия перед словом «*老师*», например, «*王老师*» (учитель Ван), «*李老师*» (учитель Ли), «*刘老师*» (учитель Лю), не принято

называть полное имя и фамилию учителя, широко используется форма множественного числа местоимения второго лица – «Вы». При встрече с учителем ученик обычно первым проявляет инициативу для приветствия: «*老师好!*» (Здравствуйте, учитель / преподаватель) или «*王老师好!*» (Здравствуйте, учитель / преподаватель Ван). Общение между учителями и учениками обычно ограничивается учебой, что обусловлено рамками педагогического дискурса, но иногда рамки размываются, учитель проявляет интерес к личности ученика, его жизни. Обсуждая эту тему, учитель узнает семейную ситуацию ученика, возраст, профессию, физическое состояние родителей, семейные условия и т. д. С позиции ученика подобные вопросы задавать не принято в обеих лингвокультурах.

Высокие требования к качеству речи предъявляются к священнику, который, фактически, учит паству способу приблизиться к Богу и сам приравнивается в коммуникативно-массовом сознании к Богу. «...все признали, что это сам Бог говорит через учителя, что и учитель-то был сам Бог, и все поверили, как в святыню, в каждое слово учителя» [11, с. 43]. В речи священнослужителя не должны встречаться экспрессивные и грубые слова, жаргонизмы, характерные для светского общества. Жесты и мимика должны сводиться к минимуму (православные христиане считают, что, скупая жестикуляция есть признак воспитанного человека) [7].

Наблюдение за учителями показывает, что в сфере гуманитарного и духовного знания и практических действий, разница состоит только в том, что учитель должен научить манипулировать предметами, соответственно нарочито медленно, часто повторяя, будет демонстрировать систему взаимодействия с предметом (механизмом, аппаратом, инструментом и т.д.), тогда как при теоретическом обучении, характерны многократные повторения ранее произнесенного постулата. «*Мне учителя казались особыми людьми. Слово учителя для меня закон. Вообще авторитет взрослого для меня в то время был достаточно высок*» [12]. Методом скрытого наблюдения и интроспекции мы установили, что в обеих культурах, одним из узнаваемых элементов речевого портрета учи-

теля является многократное повторение одной и той же мысли, использование синонимического ряда, четкая артикуляция, громкая речь. Этнокультурное своеобразие (невозмутимое лицо китайского учителя) продиктовано нормам коммуникативного поведения, принятого в обществе и не связано с типажом.

Резюмируем. Социальный символизм поддерживает функцию оповещения об иерархии, принятой в обществе. Учитель в социуме занимает высокое положение, поскольку, обращаясь в глубь истории, мы видим, что разрыв передачи накопленных знаний и умений грозил исчезновением племени, которое было вынуждено с нуля учиться выживать в суровых природных условиях и бороться с враждебными соседними племенами, культурно более развитыми. В социуме присутствуют типичные символы, подчеркивающие авторитет учителя в качестве вербальных и невербальных знаков, эти символы узнаваемы в современном коммуникативно-массовом сознании. Авторитет учителя накладывает на него обязанности перед обществом, по сути, он представляет собой поведенческую модель для подражания и фундамент социального прогресса. Специфика речевого портрета учителя определена вертикальной трансмиссией передачи культурных знаний. Речевые характеристики учителя представляют собой строгий прескриптивный символизм, пренебрежение традициями, принятыми в обществе, расценивается негативно.

Библиографический список

1. Гаук А.В. Феномен социального символизма в байкерской субкультуре // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 4. С. 53–56.
2. Дмитриев М.А. Второй разговор между Классиком и Издателем “Бахчисарайского фонтана”. URL: <http://pushkin-lit.ru/pushkin/articles-pri-zhizni/030.htm> (дата обращения: 25.03.2021).
3. Домбровский Ю.О. Обезьяна приходит за своим черепом. М.: АСТ. 2011.

4. Карасик В.И. Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 5–25.
5. Клике Ф. Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого интеллекта. М.: Прогресс, 1983.
6. Козырев В.А. Речевой портрет современного учителя: поиски идеала. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-portret-sovremennogo-uchitelya-poiski-ideala> (дата обращения: 25.03.2021).
7. Павловская О.Е., Шкрабкова И.В. Православная речевая культура: к постановке вопроса. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravoslavnaaya-rechevaya-kultura-k-postanovke-voprosa> (дата обращения: 25.03.2021).
8. Прохоров Ю.С., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука, 2006.
9. Сиротинина О.Б., Кузнецова Н.И., Дзякович Е.В. Хорошая речь. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2001.
10. Смышляев Д.Е. Записка, найденная в бумагах покойного купца С-ва // Пермский сборник. Кн. 2. М.:1860.
11. Толстой Л.Н. В чем моя вера? Государственное издательство «Художественная литература». М.: 1957.
12. Шахиджанян В.В. 1001 вопрос про ЭТО. М.: Вагриус. 1999.
13. 语料库在线, 1987. URL: <http://corpus.zhonghuayuwen.org/CnCindex.aspx> (дата обращения: 25.03.2021).
14. ВСС, 1961. URL: <http://bcc.blcu.edu.cn/zh/search/0/%E8%80%81%E5%B8%88%E6%8B%8D> (дата обращения: 25.03.2021).
15. ВСС, 2009. URL: <http://bcc.blcu.edu.cn/zh/search/0/%E9%9A%8F%E7%9D%80%E8%80%81%E5%B8%88%E7%9A%84> (дата обращения: 25.03.2021).
16. ВСС, 2000. URL: <http://bcc.blcu.edu.cn/zh/search/0/%E8%80%81%E5%B8%88%E7%9A%84%E7%9C%BC%E7%A5%9E> (дата обращения: 25.03.2021).
17. ВСС, 2000. URL: <http://bcc.blcu.edu.cn/zh/search/0/%E5%87%A0%E4%BD%8D%E8%80%81%E5%B8%88%E7%9A%84/> (дата обращения: 25.03.2021).

ОСМЫСЛЕНИЕ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ДИСТАНЦИОННОМ РЕЖИМЕ (НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE)

И. И. Дубинина, Г. В. Барышникова

Аннотация. В данной статье рассматриваются и анализируются вызовы, поставленные современным образовательным процессом перед преподавателем иностранного языка. В диктуемых условиях современности ему необходимо мобилизоваться для приобретения новых педагогических компетенций, связанных с применением цифровых коммуникативных технологий, освоить реализацию методически грамотного и аттрактивного для студентов образовательного контента, организовать эргономичный контроль результатов освоения материала и развития компетенций у студентов, оставаться способным адаптировать образовательный процесс к любым условиям и форматам.

Ключевые слова: дистанционное обучение, цифровые компетенции, цифровое образование, обучение иностранному языку, образовательный контент.

COMPREHENSION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING EXPERIENCE REMOTELY (THE MOODLE SYSTEM)

I. I. Dubinina, G. V. Baryshnikova

Abstract. The article analyses the challenges which are launched by modern educational process against teachers of a foreign language. In the current demanding conditions teachers have to mobilize themselves to acquire new pedagogical competences necessary for using digital communicative technologies, to master the creation of methodologically appropriate and attractive for students' educational content, to organize ergonomical control of the level of student's knowledge and competence development, to be able to adapt the educational process to any conditions and formats.

Keywords: distance learning, digital competences/ education, foreign language teaching, educational content.

Организация удаленного обучения как вынужденная мера, направленная на сокращение распространения коронавирусной инфекции, поставила ряд неотложных задач перед преподавателем. Ситуация осложнялась тем, что

научиться решать эти задачи нужно было в самые короткие сроки. С другой стороны, уровень развития информационных коммуникативных технологий (ИКТ) позволяет организовать систему обучения, отвечающую современным дидактическим и методическим требованиям.

Итак, вызов номер один – приобрести новые педагогические компетенции, связанные с применением ИКТ, а именно освоить одну из электронных платформ, позволяющих организовать качественное образование онлайн. В нашем опыте и опыте коллег – это система дистанционного обучения Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Краткий курс по изучению принципов работы в данной системе, который все преподаватели вуза должны были освоить, был информативным, но именно практика, реальный путь, который проходил каждый преподаватель (часто с трудностями) помог нам в той или иной степени овладеть навыками работы с цифровым образовательным ресурсом. Лозунг о непрерывном обучении персонала воплотился в жизнь. О. В. Барышникова в своей статье систематизирует достоинства электронных курсов при создании на платформе MOODLE, выделяемые разными авторами:

- “доступность, мобильность, технологичность;
- модернизация образовательного процесса и организация продуктивной самостоятельной работы студентов в области изучения ИЯ;
- учет личностных особенностей обучающихся и построение индивидуальных стратегий обучения;
- оптимальная реализация содержания обучения ИЯ за счет создания достаточно обширной ресурсной базы в электронном формате” [1, с. 43]. Подробно рассматриваются средства учебного процесса в статье А. И. Дубских «Возможности электронной образовательной платформы MOODLE для обучения иностранным языкам» [3].

Вызов номер два – контент, выкладываемый в курсе. Глобальную проблему содержания курса необходимо разделить на несколько субпроблем.

Во-первых, это сохранение преемственности отдельных звеньев образовательной системы, а именно перехода от школьного образования к вузовскому. И под преемственностью мы понимаем не набор декларативных фраз в многочисленных программах по образованию, а реальную работу преподавателей на всех этапах обучения. Содержательно и структурно ЕГЭ по иностранному языку построен по принципу международного экзамена по иностранному языку, проверяются навыки чтения, говорения, аудирования, а также лексический и грамматический навыки. Логично, в таком случае, исходя из принципов преемственности, что базовые подходы и принципы определения изучаемых видов коммуникативной деятельности сохраняются, изучается ли иностранный язык для специальных целей или иностранный язык для академических целей. Именно поэтому упражнения, выложенные в курсе по иностранному языку, были разделены по следующим категориям: Grammar, Vocabulary, Reading, Listening, Writing, Speaking, Watching a Video, например, “Seminar 1 Reading: What kind of shopper are you?” или “Seminar 2 Listening: Online Shopping”. Более того, одним из принципов организации семинара в Moodle было обязательное включение как минимум четырех заданий по разным видам речевой деятельности. И фактически каждый семинар включал задание на аудирование, прослушивание аудиозаписи или просмотр видео. Мы посчитали это особенно важным требованием, так как в режиме онлайн обучения отсутствует традиционное общение на иностранном языке. О необходимости самого внимательного отношения к развитию навыка аудирования пишет Г. Г. Корсакова: «Наиболее обширное поле деятельности для преподавателей появляется при обучении аудированию, которое как вид речевой деятельности является одним из самых сложных, а аудитивные навыки трудно формируемыми» [4, с. 79].

Во-вторых, это баланс в соблюдении дидактических требований с учетом разного уровня подготовки студентов по иностранному языку, а также их индивидуальных возможностей и способностей. В своей статье Т. Л. Герасименко и др. также подчеркивают необходимость ухода от «унифицированного к индивидуальному обучению, от стандартных знаний к диверсифицированным зна-

ниям, к обучению, развивающему творческое мышление» [2, с. 10]. Конечные требования, лежащие в основе итогового экзамена стандартизированы, но процесс подготовки к выполнению итогового контроля можно индивидуализировать, используя задания разного уровня (A2, B1, B2). Собственно, это принцип подхода к подбору учебного материала мы и пытались воплотить на практике. Например, если на тему Shopping (Поход по магазинам) по программе отводится 11 семинаров, то начинали мы с материала, соответствующего уровню A2, затем постепенно вводились упражнения и задания, основанные на материале уровня B1, и далее B2. Мы полагаем обоснованным такой подход, он является эффективным, так как студенты, имеющие начальный уровень владения языком, могут постепенно осваивать материал. Для студентов с продвинутым уровнем – это возможность систематизировать полученные ранее знания и умения и также далее повышать свой уровень. В конечном итоге, блок заданий по каждой теме содержит что-то знакомое и что-то новое для каждого студента, но в разном соотношении. Цель – предложить такой контент, который помог бы студентам с разным уровнем начальной подготовки по дисциплине приобрести «багаж», уравнивающий их возможности на этапе итогового контроля. Однако уравнивать и стандартизировать все нам представляется невозможным и утопичным.

В-третьих, это перевес в сторону письменной речи. Монолог и диалоги сначала подготавливаются в письменной форме, выучиваются, а затем продуцируются в таких программах, как Zoom или Teams. С другой стороны, задание по письменному высказыванию сопровождается набором требований, советов, рекомендаций, как писать эссе-рассуждение, неформальное письмо, резюме и т.д., что помогает уделить этому виду деятельности более пристальное внимание и усовершенствовать навык письма. И, кроме того, данный уклон в какой-то мере компенсируется активным, интерактивным характером выполняемых заданий.

Вызов номер три – использовать формат заданий, который по максимуму экономил бы время преподавателя. Дело в том, что в первую волну перехода на

дистанционное обучение мы выкладывали по большей части задания для студентов, которые требовали дополнительного времени на проверку; таким образом, нагрузка преподавателя выросла в несколько раз, так как нужно было проверить, исправить ответы и отправить каждому студенту индивидуально. Все, что ранее ограничивалось временем семинара, теперь выходило далеко за рамки учебной нагрузки. Во вторую волну нами было принято решение максимально возможно использовать автоматическую проверку заданий, направленных на обучение разным аспектам языка и видам речевой деятельности. Это тоже оказалось довольно трудоемким занятием, так как необходимо было внести в систему все эти многочисленные упражнения.

Вызов номер четыре – организация адекватного контроля результатов освоения материала и развития компетенций. Возможности электронной образовательной среды Moodle позволяют проводить тестирование разного уровня сложности в процессе обучения и на завершающем, контролирующем этапе. Однако проблема заключается в том, что результаты тестирования, в силу дистанционного характера обучения, как показала практика, не всегда отражают действительную картину уровня владения теми или иными умениями и навыками.

Вызов номер пять – организация эргономичности выкладываемого в систему курса, а именно удобство, наглядность информации с точки зрения ее формы, объема для студента, гибкость, интегрированность и обновляемость, одним словом, все то, что позволяет студенту минимизировать свое время и усилия для достижения эффективного результата. Требование эргономичности контента является, с нашей точки зрения, одним из важных условий мотивации студента, оптимизирующих процесс обучения. А это, в свою очередь, требует приобретения и развития технических навыков у преподавателей. В этом смысле интересна структуризация курса, описываемая в статье О. А. Минеевой, М. В. Даричевой, которая включает инструктивный блок, информационно-справочный блок, дидактический блок и контрольный блок [5, с. 133].

В качестве заключения мы хотели бы отметить, что процесс интеграции преподавателя в современную информационно-цифровую среду является необходимым и целесообразным для своевременного ответа запросам и вызовам, исходящим из требований актуального образовательного процесса, и представляет собой ряд преимуществ:

- обеспечивается стопроцентная занятость каждого студента в процессе семинара онлайн (чтобы получить «зачтено» по дисциплине, студент должен выполнить все задания курса и набрать не менее 60 баллов);

- выполнение задания осуществляется в соответствии с индивидуальными способностями и возможностями каждого студента, например, одному студенту достаточно один раз прослушать аудиотекст, а другому несколько раз;

- формат тестов позволяет использовать разнообразные виды упражнений на разных этапах формирования навыков: ознакомление и первичное закрепление, тренировка, применение;

- стобалльная система оценивания задания визуализирует степень освоения навыка студентом, позволяет отслеживать прогресс;

- интерактивный характер упражнений выступает дополнительным стимулом к изучению иностранного языка;

- чтение лекций является обязательным, лекции включают контрольные вопросы, ответы на которые оцениваются автоматически и отражают степень понимания нового грамматического, культурологического и т.д. материала;

- регламентированность каждого задания (ограничение по времени), важный обучающий фактор, направленный на развитие навыков просмотрового, ознакомительного, изучающего и поискового чтения, time management,

- опция по использованию иллюстраций позволяет перевести текстовую информацию в визуально-образную форму.

Библиографический список

1. Барышникова О.В. Использование электронной образовательной среды для формирования межкультурной профессиональной коммуникативной ком-

петенции студента технического вуза. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 4 (837). С. 39–49.

2. Герасименко Т.Л. [и др.]. Smart-технологии (вебинары и социальные сети) в преподавании в вузе / Т.Л. Герасименко, И.В. Грубин, Т.М. Гуляя, О.Н. Жидкова, С.А. Романова // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. 2016. Вып. 5. С. 10.

3. Дубских А.И., Кисель О.В., Бутова А.В. Возможности электронной образовательной платформы MOODLE для обучения иностранным языкам // Современные наукоемкие технологии. Серия: Педагогические науки. 2019. № 12. С. 167–171.

4. Корсакова Г.Г. Роль электронной образовательной среды в обучении аудированию на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник педагогических инноваций. 2019. № 4 (56). С. 78–88.

5. Минеева О.А., Даричева М.В. Использование системы MOODLE в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4 (23). С. 132–136.

СЕМАНТИКА АНТРОПОМОРФНЫХ ГЛАГОЛОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ КЛИМАТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

К. А. Дубровских

Аннотация. Данная статья рассматривает семантику антропоморфных глаголов с лингвосомиотических и когнитивных позиций. Антропоморфный глагол рассматривается как средство репрезентации окружающей действительности и как структуриант сознания человека. В статье представлена попытка классификации антропоморфных англоязычных глаголов климатического дискурса.

Ключевые слова: антропоморфный глагол, акциональный глагол, глагольная семантика, каузативность.

SEMANTICS OF ANTHROPOMORPHIC VERBS IN ENGLISH-LANGUAGE CLIMATE DISCOURSE

K. A. Dubrovskikh

Abstract. This article considers the semantics of anthropomorphic verbs from linguosemiotic and cognitive positions. The anthropomorphic verb is considered as a means of representation of the surrounding reality and as a structurant of human consciousness. The article presents an attempt to classify anthropomorphic English-speaking verbs of climate discourse.

Keywords: anthropomorphic verb, action verb, verb semantics, causation.

Проблема глагольной семантики является актуальным вопросом современного языкознания. Многие ученые занимаются исследованием значений глагола. Как известно, глагол является центром предложения благодаря предикативности и вплетает предложение в канву того или иного дискурса. Любой антропоморфный глагол также является предикативным центром предложения, но, благодаря наличию антропоморфных признаков, является центром персонализации всего предложения и помогает упорядочивать наши знания об окружающей действительности. В данной статье осуществляется попытка рас-

смотрения семантики антропоморфных глаголов на материале англоязычного климатического дискурса.

Как справедливо отмечает Ю.Д. Апресян, семантика – это формальное устройство, моделирующее языковое поведение людей [1, 11]. Языковая деятельность человека определяется теми смыслами, которые он вкладывает в лексические единицы. На наш взгляд, семантические свойства глагола являются наиболее важным вопросом лингвистических исследований, поскольку именно глагольные значения способны связать высказывание с определенным дискурсом. Ю.Д.Апресян предлагает классифицировать глаголы на две группы: механические (обозначающие физические процессы, изменения, действия) и экспериенциальные (информационные), включающие глаголы ощущения, эмоциональные, перцептивные, ментальные, физиологических состояний [1, 277].

Мнения ученых относительно общей семантики глагола разнятся. А.М. Плотникова, опираясь на прототипический подход, не без оснований заявляет, что прототипом категории глагола является акциональный глагол, который выражает действия, направленные на объект и вызывающие изменение объекта [5, 65]. Акциональные глаголы близки по значению к каузативным глаголам, ведущим признаком которых является сема воздействия, которая содержится в означаемом каузативного глагола [3, 77].

Приведем примеры употребления антропоморфных англоязычных акционального типа в климатическом дискурсе:

There also appears to be a tug-of-war between climate change processes that could strengthen the Arctic polar vortex and processes that could weaken it [4].

But other times, depending on exactly where and when the sea ice loss and warming occur in the models, they may interfere with existing atmospheric waves destructively, canceling them out [4].

Н.Н. Болдырев располагает акциональные глаголы в ядре глагольной категории, а остальные глаголы делит на основании концептуализируемых ими событий окружающего мира на процессы, свойства, состояния и отношения [2, 102].

Приведем классы антропоморфных англоязычных глаголов климатического дискурса, полученные на основе концептуализируемых событий окружающего мира:

1. процессы: *Another land movement likely plunged the planet into its most recent ice age* [5].

2. свойства: *Even if the connection between the Arctic and mid-latitude extreme weather is only intermittent, failure to understand when such connections may occur will rob us of an opportunity to extend the lead time forecasters could give for extreme events like the recent Texas winter storm* [4].

3. состояния: *With the tag line “Nature doesn’t need people. People need nature”, Conservation International (CI) has launched a campaign called Nature Is Speaking that “aims to raise awareness that people need nature in order to survive”* [2].

4. отношения: *Volcanoes may be the force that both pushed the planet into the glaciations and also pulled it out* [5].

Г.Г. Сильницкий классифицирует английские глаголы на основе эксплицитной модели семантической структуры глагольного значения по хроноструктурному и тематическому критериям и объединяет их в три макрокласса: информационный, онтологический, энергетический. При этом не исключается, что семантические характеристики глаголов из различных макроклассов могут совмещаться [6, с. 36].

В информационном макроклассе объединены глаголы психических процессов. Глаголы онтологического макрокласса, по мнению Г.Г. Сильницкого, выражают экзистенциальные состояния, посессивность, социальные процессы, темпоральные и квантитативные характеристики. А энергетический макрокласс включает в себя глаголы состояния и преобразования физической энергии [6, с. 37].

В качестве пояснения отдельных макроклассов в классификации Г.Г. Сильницкого приведем примеры использования антропоморфных глаголов

в микроконтекстах, заимствованных из англоязычного климатического дискурса:

The success or failure of this experiment could determine whether communities around the world start using a new tool that marries nature and finance to protect against the effects of climate change [1].

В данном примере глагол «to marry» («поженить») выражает одновременно и социальный процесс, и состояние.

По мнению А.Ф. Дрозд, глагольная семантика является сложной для классификации, которая должна учитывать связи между отдельно взятыми глаголами из каждого класса [4, с. 37]. В качестве классифицирующих критериев исследователь, вслед за Г.Г. Сильницким, также предлагает хроноструктурный и тематический критерии, поясняя, что с помощью хроноструктурного критерия выделяется степень сложности глагольного значения, количества компонентов «состояния» и отношений между ними [4, с. 38].

На основании тематического критерия А.Ф. Дрозд строит типологию глагольной семантики на основе учета особенностей воплощаемых или объективных процессов как референтов и выделяет относительно устойчивые для разных языков семантические классы глаголов движения, физических действий, физиологических процессов, речи, сенсорного восприятия, местонахождения, социальных процессов, эмоциональных состояний [4, с. 39].

Рассмотрим возможность применения предлагаемой А.Ф. Дрозд классификации по тематическому признаку в отношении к антропоморфным англоязычным глаголам в текстах климатической направленности:

1. Глаголы движения: *Clearly, thermometers weren't handy when continental-scale glaciers advanced toward the equator* [5].

2. Глаголы физических действий: *Volcanoes may be the force that both pushed the planet into the glaciations and also pulled it out* [5].

3. Глаголы физиологических процессов: *The solid Earth breathes as volcanoes "exhale" gases like carbon dioxide (CO₂) – which are essential in regulating*

global climate – while carbon ultimately from CO₂ returns into the deep Earth when oceanic tectonic plates are forced to descend into the mantle at subduction zones [3].

4. Глаголы речи: *The public awareness campaign, called Nature is Speaking, turns the tables on "saving the planet" and reminds us that it's us humans, not nature, who need saving [2].*

5. Глаголы сенсорного восприятия: *The exact nature of the interaction – how the polar jet “feels” the disruption in the polar vortex and why it reacts the way it does – isn't fully understood [4].*

6. Глаголы местонахождения: *When broken corals roll around and get buried in the sand, they soon die [1].*

7. Глаголы социальных процессов: *The vortex shift was accompanied by colder-than-average winters across Siberia and the mid-latitudes of central Eurasia [4].*

8. Глаголы эмоциональных состояний: *In late February, as the Southern Plains and Gulf Coast suffered through an unusually strong blast of wintry weather, weather talk turned to the polar vortex and the possibility that the extreme cold was yet another example of weather-gone-wild due to global warming [4].*

Следует отметить, что А.Ф. Дрозд отводит главенствующую роль тематическому критерию, а второстепенную, вспомогательную – хроноструктурному, поскольку критерии классификации значений глагола являются взаимозаменяемыми, а непосредственно тематические классы глаголов имеют как каузативные, так и некаузативные значения [4, с. 39].

В приведенных классификациях, учитывающих хронотипический и тематическому критериям, большое внимание уделяется категории каузативности. Ученые противопоставляют каузативные глаголы некаузативным.

Как было сказано выше, главным признаком каузативных глаголов является признак воздействия. Воздействовать на объекты, изменять и модифицировать окружающую действительность способен только человек, поэтому каузативные глаголы обладают еще одним семантическим признаком – ‘присутствие человека’. Человек пытается «кроить» по своим меркам и потребностям

окружающую действительность. Он подсознательно соотносит самого себя с референтами из внешней действительности, придавая тем самым им антропоморфные черты (стихийное последствие процесса познания мира). Концептуализируя реальность, человек неосознанно соотносит себя с неодушевленными предметами, ассоциативно приписывая им свои черты только потому, что таким образом ему легче становится постигать реалии внешнего мира. Как следствие, различные средства репрезентации антропоморфизма изобилуют в речи, неся на себе человеческий отпечаток.

Опираясь на вышесказанное, можно предположить, что каузативность свойственна антропоморфным глаголам, так как в них сочетаются сема 'присутствие человека' и сема 'воздействия человека на окружающий мир'. В ходе нашего исследования стало очевидным, что каузативные антропоморфные глаголы значительно преобладают над неказативными глаголами, возможно ввиду того, что таким образом человек стремится познать и воспринять более детально те процессы, которые происходят в окружающем мире.

В заключении следует отметить, что антропоморфные глаголы являются продуктом, возникшим в процессе познания мира человеком. Они имеют сложную семантическую структуру, в которой помимо прочих сем сочетаются такие ключевые семы как «человеческое присутствие» и «воздействие». Наличие данных двух сем указывает на такое свойство антропоморфных глаголов, как каузативность. Используя в речи антропоморфные глаголы, человек стремится познать, воспринять и подстроить под себя окружающую действительность.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. 2-е изд., испр. и доп. / Ю.Д. Апресян. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. 472 с.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику. Тамбов: ТГУ, 2014. 236 с.

3. Дадужева Е.А. Общая характеристика каузативных глаголов. URL: http://vestnik.sibsutis.ru/uploads/1309329807_1064.pdf (дата обращения: 22.03.2021).

4. Дрозд А.Ф. Семантические классы глаголов – производящих баз имен деятеля в современном английском языке. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/57356/1/drosd_Aktyalnie_voprosi.pdf (дата обращения: 22.03.2021).

5. Плотникова А.М. Когнитивные аспекты изучения семантики (на материале русских глаголов): Учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. унта, 2005. 140 с.

6. Сильницкий Г.Г. Семантические классы глаголов в английском языке. Смоленск: СГПИ им. К. Маркса, 1986. 112с.

Список источников примеров

1. A Race Against Time to Rescue a Reef From Climate Change problems. URL: <https://www.nytimes.com/2020/12/05/climate/Mexico-reef-climate-change.html> (дата обращения: 23.03.2021).

2. Nature Is Speaking Through Hollywood: Will Humans Listen? URL: <https://ourworld.unu.edu/en/nature-is-speaking-through-hollywood-will-humans-listen> (дата обращения: 23.03.2021).

3. The solid Earth breathes. URL: <https://www.sciencedaily.com/releases/2019/03/190326132728.htm> (дата обращения: 23.03.2021).

4. Understanding the Arctic polar vortex. URL: <https://www.climate.gov/news-features/understanding-climate/understanding-arctic-polar-vortex> (дата обращения: 23.03.2021).

5. What's the coldest Earth's ever been? URL: <https://www.climate.gov/news-features/climate-qa/whats-coldest-earths-ever-been> (дата обращения: 23.03.2021).

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ (НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) КАК СРЕДСТВО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИННОВАЦИЯ ИЛИ ТРАДИЦИЯ?

М. А. Жилина

Аннотация. В статье освещаются вопросы инноваций. Рассматриваются признаки критического мышления, его основная идея. Технологии критического мышления: инновация или традиция? Являются ли нововведения в обучении подготовкой к непрерывному образованию?

Ключевые слова: инновация, образовательные технологии, критическое мышление, многогранное мышление, индивидуальное мышление, социальное мышление, вызов, осмысление, рефлексия.

TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING (IN ENGLISH LESSONS) AS A MEANS OF CONTINUING EDUCATION: INNOVATION OR TRADITION?

M. A. Zhilina

Abstract. The article highlights the issues of innovation. The signs of critical thinking and its main idea are considered. Critical thinking technologies: Innovation or tradition? Are innovations in teaching a preparation for continuing education?

Keywords: innovation, educational technologies, critical thinking, multi-faceted thinking, individual thinking, social thinking, challenge, comprehension, reflection.

В современном мире внедряются различные инновационные технологии, и мы должны идти в ногу со временем, так что же такое инновация? Инновация (англ. Innovation) – это внедренное новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное с рынком. Является конечным результатом интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческого процесса, открытий, изобретений и рационализации. [1]

Данная ситуация вызывает ряд вопросов: «Какие образовательные технологии относятся к инновациям?»; «В каком случае старые методики могут быть инновационными?».

Давайте рассмотрим эти вопросы с помощью технологии развития критического мышления (далее ТРКМ). Д. Халперн определяет критическое мышление в своей работе «Психология критического мышления» следующим образом: это «направленное мышление, оно отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата». При всём разнообразии определений критического мышления можно увидеть в них близкий смысл, который отражает оценочные и рефлексивные свойства мышления. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путём наложения новой информации на жизненный личный опыт. [2, с. 9]

Критическое мышление – это способность анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода с тем, чтобы применить полученные результаты, как к стандартным, так и к нестандартным ситуациям, вопросам, проблемам. Целью данной образовательной технологии является развитие мыслительных навыков студентов, необходимых не только в учёбе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и др.).

Рассмотрим признаки критического мышления:

- Многогранное мышление (проявляется в умении рассматривать явление с разных сторон).

- Индивидуальное мышление (формирует личностную культуру работы с информацией).

- Социальное мышление (работа осуществляется в парах, группах; основной приём взаимодействия дискуссия).

Основная идея – создать такую атмосферу учения, при которой учащиеся совместно с учителем активно работают, сознательно размышляют над процес-

сом обучения, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют знания, новые идеи, то есть работают на создание субъект-субъектных отношений в процессе учебного занятия. ТРКМ – это проект сотрудничества учёных, учителей всего мира. Она была предложена в 90-е годы 20 века американскими педагогами Дж. Стил, К. Мередитом и Ч. Темплом как педагогическая технология развития критического мышления посредством чтения и письма. Структура данной технологии стройна и логична, так как её этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности. [3, с. 13]

Основа технологии – трёхфазовая структура урока: **вызов, осмысление, рефлексия.**

Вызов:

- ✓ Формировать личный интерес
- ✓ Активизировать познавательную деятельность
- ✓ Мотивировать к деятельности

Осмысление:

- ✓ Соотносить старую и новую информацию
- ✓ Отслеживать понимание
- ✓ Поддерживать активность учащихся

Рефлексия:

- ✓ Прояснить смысл нового материала
- ✓ Построить дальнейший маршрут обучения
- ✓ Оформить мысли зрительно
- ✓ Стимулировать работу каждого

Подробнее остановимся на стадии Осмысления: Insert, Thin / thick questions, Jigsaw. Инсерт-маркировка текста на полях значками по мере его чтения.

Делает зримым процесс накопления информации: «V» – уже знал, «+» – новое, «-» – думал иначе, «?» – не понял, есть вопросы.

Thin / thick questions: Thin question или тонкий вопрос – это фактический вопрос. Когда произошло событие? Где? Кто был главным героем и т.д.

Thick question или толстый вопрос – это вопрос-рассуждение, ваше мнение и отношение к прочитанному. (opinion question)

Почему? Был ее выбор правильным или нет? Как вы думаете...?

Jigsaw reading. Цель: формирование умения чтения и устной речи на основе прочитанного. Преимущества: побуждает ученика работать на уроке активно и творчески, помогает почувствовать себя значимым, создает условия, побуждающие его искать, анализировать, сопоставлять и обобщать необходимую информацию.

- Учащиеся разбиваются на группы 4–6 человек, включая как сильных, так и слабых учеников;
- Каждый получает для разработки подтему или часть текста (небольшой по объёму материал);
- Идёт обмен информацией в группе, каждый является экспертом в своём вопросе;
- Все слушают друг друга, задают вопросы, делают пометки, так как это единственный способ ознакомиться со всей информацией;
- По пройденной теме отчитывается вся команда;
- Заинтересована вся команда, чтобы её члены знали всё, поскольку это отразится на общей итоговой оценке.

Проиллюстрировав высказанные положения конкретными примерами применения стратегий и технологий ТРКМ в образовательной практике, рассмотрим, на развитие каких навыков работают отдельные стратегии и приёмы. Во-первых, учат работать с информацией, преобразовывать её из текстовой формы в графическую: «Кластеры», «Зигзаг», «ИНСЕРТ». Во-вторых, позволяют организовать групповую работу, развивают коммуникативные навыки, учат соотносить свою точку зрения с мнениями других людей. В-третьих, способствуют развитию навыков определения и решения проблем («Фишбоун»).

Вернёмся к уже поставленным ранее вопросам: насколько данная педагогическая технология является инновационной, в чем её отличия от уже известных стратегий обучения? М. В. Кларин определяет, что инновации – это не

просто создание новшеств, но и такие перемены, которые носят существенный характер и сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Инновационными, по его мнению, можно считать подходы, преобразующие характер обучения в отношении таких его сущностных и инструментально значимых свойств, как целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и учащихся, их позиции в ходе обучения. Однако все инновации можно подразделить на две группы: инновации-модернизации и инновации-трансформации. *Инновации-модернизации* направлены на достижение гарантированных результатов в рамках традиционной организации процесса. В основе таких инноваций – технологический подход, направленный на формирование действий по образцу. *Инновации-трансформации* направлены на обеспечение исследовательского характера учебного процесса, организацию учебно-познавательной поисковой деятельности. Этот подход в обучении предполагает прежде всего формирование у учащихся опыта самостоятельного поиска новых знаний, применения их в новых условиях, формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностной ориентации [3, с. 23–24].

В чём же в таком случае инновационность представленной модели? Данная модель, выходя за рамки классической технологической стратегии, тем не менее представляет собой первый опыт практической реализации лично ориентированного подхода в обучении. Особенностью данной педагогической технологии является то, что учащийся в процессе обучения сам конструирует этот процесс, исходя из реальных и конкретных целей, сам отслеживает направления своего развития, сам определяет конечный результат.

Принятие информации происходит в процессе кропотливого осмысления. При этом важно осмысление не только самой информации, но и собственных действий, их соотнесение с известными образцами и принятие на этой основе решения о выборе оптимального пути. Тот факт, что существует такая категория, как «активно сконструированное знание», являющееся итогом рефлексивного поиска, имеет значение для конструирования учебного процесса [3, с. 24].

Переход к новым формам организации учебного процесса не может быть моментальным. Для подготовки учителя и ученика к выполнению новых образовательных задач необходимо время. В дальнейшем совершенствовании нуждаются также педагогические средства, применяемые в современной школе. Даже самые передовые технологии, включая саму технологию развития критического мышления, слепо перенесённые из одного образовательного пространства в другое, скорее усугубят проблемы, нежели помогут их решить. Опытные педагоги-практики знают наверняка, что любая технология, несмотря на её алгоритмичный характер, нуждается в адаптации, предполагающей учёт целого ряда как объективных, так и субъективных факторов.

Проблем и правда предостаточно, но все они решаемы. Западный мир уже давно пришёл к пониманию того, что идея развития критического мышления должна лечь в основу хорошо продуманной реформы образования, поскольку именно оно будет определять изменения XXI века. Критическое мышление должно стать стратегической основой для постоянного образования людей, и учитель становится важным звеном в этом процессе: он может или способствовать или препятствовать ему. Здоровое и инструментально вооруженное системное мышление как массовое культурное достижение возможно. И уж точно жизненно необходимо. А потому его культуру следует целенаправленно и терпеливо возвращать на всех уровнях образования – от начального до высшего [4].

Подведём итоги. Инновационными могут считаться технологии, иногда уже применяемые ранее, если они изменяют образовательную ситуацию, соответствуют новой парадигме, позволяют создавать субъект-субъектные отношения между учеником и учителем и самое главное – готовят детей к сознательному выбору, к решению новых, ещё не существующих проблем, к образованию в течение всей жизни.

Библиографический список

1. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. Москва: Просвещение, 2011. 9 с.
2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. Москва: Просвещение, 2011. С. 13–24.
3. Понкратова Ю.Г. Развитие критического мышления как социально и лично значимой способности современного школьника // Северо-Кавказский психологический вестник. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-kak-sotsialno-i-lichnostno-znachimoy-sposobnosti-sovremennogo-shkolnika> (дата обращения: 10.04.2021).
4. Словари и энциклопедии на Академике. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/152267> (дата обращения: 10.04.2021).

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ КОМПЛЕМЕНТАРНЫХ АНТОНИМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Е. В. Задорожнева

Аннотация. В статье рассматриваются виды сочетаемости. Выявляется взаимосвязь типа антонимов и степени проявления сочетаемостного потенциала компонентов антонимической пары. Актуализируется вопрос зависимости количества общих распространителей комплементарных антонимов от изменения их частеречной принадлежности.

Ключевые слова: сочетаемость, виды сочетаемости, особенности лексико-семантической сочетаемости, комплементарные антонимы, антонимическая пара.

LEXICO-SEMANTIC COMPATIBILITY OF COMPLEMENTARY ANTONYMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

E. V. Zadorozhneva

Abstract. The types of compatibility are highlighted in the article. The relationship between the type of antonyms and the compatibility potential degree of the antonymous pair components is revealed. The authors pay attention to the dependence of the common compatibility words number of complementary antonyms on their part of speech changing.

Keywords: compatibility, types of compatibility, peculiarities of lexico-semantic compatibility, complementary antonyms, antonymous pair.

Проблема сочетаемости слов является одной из наиболее противоречивых в современной лингвистической науке. Она представляет большой интерес для теоретического и прикладного языкознания: ее исследование отражено в работах авторитетных ученых – Ю. Д. Апресяна, Е. В. Брысиной, Т. М. Дорофеевой, Ю.В. Федосова, Н. З. Котеловой, В. В. Морковкина и др.

Вслед за Н. З. Котеловой мы считаем, что «сочетаемость слова – это набор и условия реализации распространителей слова ... его связеизменение»

[2, с. 81]. Принято выделять несколько видов сочетаемости: семантическая (когда ограничение на сочетающиеся компоненты, выводимое из значения слов, задается указанием определенного семантического признака); лексическая (когда ограничение на сочетающиеся компоненты, мотивируемое узусом, относится не к семантическим классам, а к конкретным словам); грамматическая, или морфологическая (когда ограничения налагаются с точки зрения сочетающихся морфологических классов и их грамматических свойств); и, наконец, синтаксическая сочетаемость (когда ограничения обусловлены с точки зрения синтаксической функцией слов, их расположения по отношению друг к другу) [3]. Данная статья посвящена вопросу лексико-семантической сочетаемости комплементарных антонимов в русском языке.

В отечественном языкознании существуют различные подходы к пониманию самого явления антонимии, соответственно, существуют различные толкования антонимов. Специфике нашей работы отвечает определение Ю. В. Федосова: «Антонимы – слова 1) с противоположными элементами значений (различительный признак); 2) относящиеся к одному и тому же компоненту значения (объединительный признак)» [5, с. 33]. Антонимы, эксплицирующие комплементарную противоположность, исключают ранжирование признака, а именно наличие «среднего», например, *война – мир*: в логическом отношении отрицание одного из комплементарных слов-антонимов ведет к утверждению другого, т.е. представляет строгую (двустороннюю) импликацию – *не война* ('состояние отсутствия войны') = *мир* (ср. *конец войны* = *начало мира*), а также *не мир* ('состояние отсутствия мира') = *война* (ср. *конец мира* = *начало войны*).

Используя Словарь сочетаемости слов русского языка под редакцией П. Н. Денисова и В. В. Морковкина (1983), сопоставим словарные статьи интересующих нас лексико-семантических вариантов, в результате чего обнаруживается частично совпадающая сочетаемость, а именно: со словами *короткий, длительный; причина, политика, объявление, состояние, начало, продолжение, окончание, годы; начать, объявить, прекратить* сочетаются и *мир*, и *война*, в

то время как остальные многочисленные ряды распространителей свидетельствуют о расхождении в сочетаемости анализируемых слов.

Зрячий ('обладающий зрением') антонимично *слепой* ('такой, который лишен зрения, способности видеть'). Перед нами комплементарный вид противоположности: двусторонняя импликация, т.е. не зрячий = слепой, не слепой = зрячий. *Человек, мужчина, женщина, девушка, мальчик, животное, ...* могут быть *зрячими (слепыми)*; *быть, стать, ... слепым (зрячим)*. Остальные распространители не являются общими для данных антонимов: *слеп на один глаз, слеп от природы, от рождения; почти, совсем, совершенно, ...слепой; остаться, ... слепым.*

В антонимической паре *здоровье* ('нормальное состояние организма') – *болезнь* ('нарушение нормальной жизнедеятельности организма') оба компонента имеют многочисленные ряды распространителей, но совпадений крайне мало: общий ряд только один – *здоровье (болезнь) человека, женщины, мужчины, животного, ...* Индивидуальная сочетаемость существительного *здоровье* проявляется в его связи со следующими классами лексических единиц: 1) *хорошее, прекрасное, крепкое, отменное, ...*; 2) *охрана, состояние, ...*; 3) *беречь, укреплять, поправлять, подорвать, потерять, ...*; 4) *дорожить, пренебрегать, ...* Список перечисленных рядов можно продолжить, но мы считаем необходимым перейти ко второму компоненту пары – к антониму *болезнь*. В силу своей специфической семантики данный лексико-семантический вариант вступает в синтагматические отношения со следующими лексемами: 1) *хроническая, неожиданная, инфекционная, вирусная, ...*; 2) *возбудитель, переносчик, симптомы, диагноз, предупреждение, лечение, ...*; 3) *лечить, предупредить, вызвать, победить, ликвидировать, ...* Как и в случае со словом *здоровье*, количество рядов, иллюстрирующих проявление индивидуальной сочетаемости слова *болезнь*, не ограничивается указанными выше. Несмотря на это проведенный анализ наглядно показывает частичное совпадение сочетаемости единиц антонимической пары *здоровье – болезнь*.

Члены антонимической пары *зависимость* ('подчинение чьей-либо воле, власти') – *свобода* ('независимость, отсутствие стеснений и ограничений') эксплицируют комплементарный вид противоположности (*не зависимость = свобода, не свобода = зависимость*). Ряды распространителей указанных антонимов имеют мало общих компонентов: 1) *полная, действительная, постоянная, политическая, экономическая, материальная, ... зависимость (свобода)*; 2) *зависимость (свобода) человека, личности, народа, страны, родины, ...*; 3) *степень, мера, усиление, ослабление, ... зависимости (свободы)*. Классы распространителей, иллюстрирующие проявление индивидуальной сочетаемости антонимизированных лексико-семантических вариантов рассматриваемых слов, подчеркивают своеобразие их семантики. Слово *зависимость* вступает в синтагматические отношения со следующими лексическими единицами: 1) *крепостная, кабальная, ...*; 2) *зависимость от отца, матери, родственников, хозяина, от него, от власти, от воли, от банка, от страны, ...*. Для существительного *свобода* имеем: 1) *дело, идеалы, требование, обеспечение, завоевание, ...*; 2) *вера в...;* 3) *борьба, битва борец, ... за;* 4) *стремление, призыв к...;* 5) *дать, предоставить, завоевать, получить, отстоять, принести, обеспечить, славить (высок.), воспевать (высок.) можно только свободу;* б) *гордиться, дорожить ... свободой* (нелогично, например, *дорожить зависимостью*); 7) *верить в свободу, бороться, умереть, погибнуть, пасть (высок.), ... за свободу*. Таким образом, видно, что сочетаемость антонимичных *зависимость – свобода* совпадает частично.

Истина ('то, что соответствует действительности, правда') – *ложь* ('то, что не соответствует действительности, неправда') антонимичны на основе комплементарной противоположности (*не истина = ложь, не ложь = истина*). Словарная единица *истина* не представлена в словаре сочетаемости, поэтому мы распространяем ее теми классами, которые иллюстрируют сочетаемость слова *ложь*. Так, совпадение сочетаемости проявляется в связи со следующими словами: 1) *говорить, писать, терпеть, ненавидеть, ... истину (ложь)*; 2) *в истину (ложь) поверить*; 3) *страдать, мучиться, ... от истины (лжи)*. Отли-

чий гораздо больше: 1) *возмутительная, постыдная, бессовестная, наглая, невинная, спасительная, очередная, ... ложь*; 2) *склонность, ... ко лжи*; 3) *во лжи погрязнуть, уличить, изобличить (высок.)*; 4) *на лжи поймать*. Видим, что анализируемые антонимы выражают фрагментарное совпадение сочетаемости.

В ходе изучения проявления сочетаемостных свойств у комплементарных антонимов мы выявили зависимость степени совпадения сочетаемости от частеречной принадлежности компонентов пары, а именно: существительные эксплицируют частичное совпадение сочетаемости, а прилагательные, образованные от них, имеют практически полное совпадение рядов распространителей. Проиллюстрируем примерами. Антонимизированные лексико-семантические варианты прилагательных *здоровый* ('обладающий здоровьем') – *больной* ('пораженный какой-нибудь болезнью') в отличие от ранее рассмотренных существительных *здоровье – болезнь* демонстрируют практически одинаковый сочетаемостный потенциал: 1) *человек, вид, животное, ... здоровый (больной)*; 2) *абсолютно, совершенно, полностью, совсем, ... здоровый (больной)*; 3) *быть, казаться, оказаться, выглядеть, ... здоровым (больным)*. В тоже время нельзя быть *тяжело, смертельно, безнадежно здоровым*, а также *здоровым гриппом, простудой* и т.д., также противоречат логике фразы типа *практически или вполне больной*.

Антонимизированные лексико-семантические варианты существительных *зависимость – свобода*, рассмотренные ранее, имеют разный сочетаемостный потенциал, в то время как прилагательные *зависимый – свободный* проявляют одинаковую ценность: 1) *человек, личность, страна, государство, ... зависимый (свободный)*; 2) *стать, быть, чувствовать себя ... зависимым (свободным)*.

Члены антонимической структуры *истинный* ('правдивый, откровенный; соответствующий истине, содержащий истину') – *ложный* ('такой, который содержит ложь; ошибочный, неправильный') имеют два общих класса распространителей: 1) очень ограниченный, но полный: *быть, оказаться истинным (ложным)* и 2) более многочисленный, но неполный: *истинный (ложный) све-*

дения, утверждение, мнение, представление, вывод, учение. Расхождения в сочетаемости проявляются в связи *ложный* со словами *показания, обвинение.* Следовательно, элементы данной антонимической парадигмы выражают словарную сочетаемость, стремящуюся к полному совпадению.

Совпадение сочетаемости у антонимов обусловлено значительным сходством их значений. Такие слова обнаруживают, как правило, общую, совпадающую со словами одних и тех же классов распространителей. Индивидуальная сочетаемость проявляется в тех случаях, когда каждый из членов антонимической парадигмы, может соединяться только с теми словами, которые в силу своей семантики подчеркивают специфику различий между антонимами, т.е. соответствуют характеру или «положительных» или «отрицательных» компонентов антонимичных слов. Объяснением зависимости частеречной принадлежности и степени проявления сочетаемостных свойств у комплементарных антонимов, на наш взгляд может быть следующий вывод, к которому мы пришли в ходе анализа: если одно и то же явление характеризуется антонимами с разных сторон (другими словами, если противопоставляются семы внутри явления, т.е. внутри его сущности), то сочетаемость этих антонимов стремится к полному совпадению. Если же характеризуются противоположные стороны одного и того же явления (т.е. противопоставляются семы, описывающие это явление как бы снаружи, без погружения в его сущность), то сочетаемость совпадает фрагментарно. Принципиальна именно такая расстановка акцентов. Безусловно, вопрос рассмотрения сочетаемости слов обладает большим научным потенциалом и вполне обосновано может служить предметом дальнейших исследовательских изысканий.

Библиографический список

1. Введенская Л.А. Словарь антонимов русского языка. Ростов н/Д, 1995.
2. Котелова Н.З. Значение слова и его сочетаемость (к формализации в языкознании). Л., 1975.

3. Петросян И.В. Отражение сочетаемости в учебных словарях современного английского языка различных типов: автореф. дис. . канд. филол. наук. Иваново, 2003.

4. Словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П.Н. Денисова, В. В. Морковкина. 2-е изд., испр. М., 1983.

5. Федосов Ю.В. Принципы построения идеографического антонимосинонимического словаря русского языка: монография. Волгоград, 2001.

ENGLISH PROFICIENCY WITHIN ACADEMIC AND PROFESSIONAL COMPETENCE

D. B. Izmailyan, O. I. Oparina

Abstract. This paper contributes to the debate on the issues of teaching English for specific academic purposes in Russia in the context of English tradition being the standard of academic communication. The authors explore the reasons underlying the differences between Russian and English speaking traditions of academic and professional communication. In an attempt to bridge the gap between these differences, a language course aimed at increasing academic literacy of Russian scholars is introduced.

Keywords: academic literacy, language proficiency, ESP, EAP, language course, education.

СПЕЦИАЛЬНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ В РАМКАХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ

Д. Б. Измаилян, О. И. Опарина

Аннотация. Статья затрагивает вопросы, связанные с преподаванием английского языка для специальных академических целей с учетом доминирования англоязычной традиции в сфере российской научной коммуникации. Исследуются причины, лежащие в основе различий между российской и англоязычной традиций научной и профессиональной коммуникации. С целью преодоления данных различий и повышения академической грамотности российских исследователей предлагается концепция учебного языкового курса.

Ключевые слова: академическая грамотность, языковая компетентность, английский язык для специальных целей, английский язык для академических целей, языковой курс, образование.

1. Introduction

One of the most significant results of globalisation in the area of science and education in the 21st century is the development of a single information space, which is characterised by an accelerated exchange of scientific data and the gradual unification of national higher education systems. The role of the English language - Latin of

modern science, is difficult to overestimate in the current situation. According to recent studies, more than 80% of academic articles indexed in the Scopus and Web of Science databases have been published in English. In most European countries, the number of research papers written in English significantly exceeds the number of papers published in national languages. Furthermore, English has become the working language of most international academic conferences and forums. Since English now acts as a shared linguistic code essential in creating and communicating knowledge, a successful academic career largely depends on the complex skills of academic English proficiency, which develops subsequent professional competence. It is not surprising that more and more universities in non-English-speaking countries, including Russia in recent years, provide English-language educational programmes, especially at a master's level [8, c. 63].

As a result of the English language dominance on the world academic arena as well as the generally low level of the English language knowledge in Russia (according to the EF EPI survey of 2017, Russia takes the 38th position among the 80 surveyed countries), Russian students often face the problem of correctly understanding academic texts, efficiently organising information in texts, and accurately using complicated syntactic structures and academic vocabulary. The lack of such skills prevents them from successfully performing research work, and consequently presenting their papers in English-language scientific journals or at English-language conferences. It is important to note that mastering General English, as well as Business English, does not solve the problem of working effectively with scientific English-language sources due to the lack of appropriate academic literacy skills. These include the ability to analyse and interpret texts based on the principles of the Anglophone academic writing tradition and containing a complex conceptual framework characteristic of academic discourse in general.

The low level of English does not mean that Russia is preserving the native language better than Germany or the Nordic countries, where English has become the main language of academic discourse. On the contrary, the language of Russian scholarly writing is often made intentionally obscure, wordy and incomprehensible.

Many Russian academics write clearly, but *en masse* knowledge production on the national level is buried under this tradition. The problem is not the national language, but the lack of academic writing in education, as well as the attitude to the quality of language, which is traditionally connected with philology and neglected by scholars of other disciplines [9, c. 314].

This paper addresses the problem of facilitating international academic and professional communication between Russia and the West by introducing an academic English course in relation to disciplines. The course is aimed at overcoming the diversity between the Russian and Anglophone traditions of knowledge production that have caused novel requirements for language education within non-linguistic programmes in Russia.

2. Traditions of academic and professional communication in Russia and English speaking countries

The system, as well as the principles, of education in Russia and English speaking countries differ a lot. This difference originated in the very roots and the establishment of higher education in Russia. The first university (Lomonosov Moscow State University), being established as the university from scratch, borrowed the German system of education. Hence, the system of university education shaped the style of academic communication.

The basic goal of academic discourse is to share knowledge. The task is to facilitate the process of knowledge acquisition and to make it more effective. Academic discourse is traditionally highly standardised and formalised. It comprises of certain unified rules and format to insert the necessary content into it. The reason of such unification is to work out general and unified rules, or templates aimed at simplifying the information exchange.

According to numerous publications in the field, there are various traditions of "intellectual styles" due to the history of academic style origin and evolution [4], [5], [10]. In this regard, it is necessary to mention M. Clyne's remarks concerning the comparison of German and Anglo-Saxon traditions [6]. English tradition focuses on the process of reasoning, trying to create the path of speculations / reasoning leading

to the conclusion. The material is presented as thought out. The gap between an author and an addressee tends to be reduced. The vivid example of such style of academic interaction can be seen, for example, in Ch. Darwin's writings, which is sometimes named as "chatty style". Such model of knowledge presentation is oriented to mutual knowledge acquisition [2], where two sides (an author and reader) come to the predefined conclusion together, the author being the guide. As far as German style is concerned, it is considered to be "cryptic and elitist, the reader must make an (extra) effort while engaging in academic communication" [6].

Russian tradition therefore has borrowed German style of academic communication together with the system of education. However, this statement is not as unambiguous as it may seem at first sight. The works of "naturalists" at the end of the 19th – the first half of the 20th centuries also demonstrate the features of the so-called "chatty style" [3]. The main aim of such style of academic communication was to attract people to the problems discussed, to involve more addressees in research, to show that science can be interesting and appealing. The "partnership style" presupposes a lot of advantages. It can be implemented in monographs, books, lectures but not articles and abstracts which are to be written according to certain requirements.

Currently, there is a tendency to work out certain templates in academic communication. Any academic publication is to follow strictly these templates. Otherwise, it will not be published. It is worth mentioning that these templates have come from Anglo-Saxon tradition and have nothing to do with "chatting". They imply fixed stratification, organisation and formal, impersonal style of narration. All these factors are to be taken into account while working out the strategy of linguodidactics and developing courses.

3. An attempt at developing the course

Recent studies have shown that Russian courses and course books in ESP/EAP in non-linguistic universities are too narrow and lower in quality than Western editions. However, 'both students and teachers see the need for materials produced in Russia', and therefore materials development is seen as a key area, in which Russian EAP and ESP experts can demonstrate the value of their professional competences [7,

c. 54]. The suggested course may become a good attempt to combine pure linguistic studies and professionally oriented education. At the same time, it will be based on the Russian tradition of education including some aspects of Western achievements in the field.

3.1. Principles

The course under development aims to bridge the gulf between the Anglo-phone and Russian rhetorical and publishing traditions that would fit the formal requirements and logic of international publishing conventions. The method suggested by the authors combines the explanatory theoretical background and model oriented principle of material working out. Thus, theoretical fundamentals are given first to the students. This part provides a brief overview of the topic and its origin, and clarifies the main notions. The next stage is the development of a step-by-step algorithm accompanied by authentic examples from practical life, i.e., the materials already published and used in real science communication. Finally, practical exercises are offered aimed at working out the necessary skills. These are the three pillars of the course: theory, elaborately formulated algorithms and practice.

3.2. Structure

The aspects at work include Title, Abstract and Summary writing. Titles and Abstracts are of major importance; they present the focus of the paper, chapter, book or report clearly and concisely in order to get the addressee's attention. Titles contain important points and key words; they use precise internationally accepted disciplinary terms; and unlike Russian-language titles which are often wordy, too general or ambiguous, contain no more than 20 words. Furthermore, English-language titles tend to avoid questions, describing methods and abbreviations (except for widely accepted in the discipline).

The templates for writing Abstracts in Russian tradition have existed for quite a long time. As there are several types of abstracts, the abstract to a scientific article varies a lot in journals. The main recommendations are, on the one hand, to be correct and helpful, and on the other – as it is usually stated, encourage the addressee to take interest in the article. The abstract is expected to contain everything (the description

of the problem, material, results, etc.) which may be interesting for a reader. English tradition is fundamentally different. The abstracts in English should have strict structure and contain certain parts: background, objectives/goals, method(s), material, results and conclusions. Such parameter as “being interesting and attractive” does not exist. Hence, students, while mastering western tradition of abstract writing, first have to be taught to write abstracts by highlighting the above mentioned parts and following the given algorithm. Second, it is essential to encourage students to get acquainted with the authentic articles with abstracts preceding them. The selected materials are to have already been published in respected international journals. At this stage, the students deal with the elaborately developed abstracts which are professionally edited and written by skilled scientists. They are served as the prototypes to be followed and analysed. The third point is to help students master proper English language constructions typical in academic writing (e.g., Complex Subject).

The fundamental difference between Abstract and Summary is that the former is a brief representation of the main results and conclusions of the study, while the latter shows the argumentation structure of the text. In other words, the Summary’s purpose is on the one hand to enable the writer to quickly reconstruct the core ideas of a text and to reproduce them concisely in his/her own words, and to enable the reader to determine if and why a paper, chapter or book is worth reading, on the other. Summarising is more than reducing the length of a text. It requires selecting, paraphrasing and presenting information in a logical and well-structured way using appropriate syntactic structures, academic vocabulary and precise disciplinary terminology [1, c. 111]. To do this, the following strategies are adopted. Strategy 1 is aimed at identifying the main idea of the text or the topic sentence of the paragraph, and making sure that all paragraphs in the text and all sentences in the paragraph are about ONE topic. Strategy 2 focuses on the principles of Coherence and Cohesion, i.e., one paragraph or sentence smoothly leads into the next paragraph or sentence; all paragraphs and sentences are logically and grammatically arranged and well connected. Strategy 3 is related to clarity, precision and explicitness which is based on such effective rules as ‘Less is more’ or ‘Simplicity breeds clarity’. Strategy 4 deals with de-

veloping discipline-specific terminology as well as general academic vocabulary used in the discipline.

3.3. Developing professional competence

The 20th century tendency demonstrates that strict boundaries between different fields of science are becoming blurred. Currently, specialisation means differentiation not within the subjects but within the problems to be solved. There is another issue modern education faces: a huge amount of factual information / facts / data to be acquired. This amount should be studied, processed and understood. As a result, special emphasis is to be made on self-education and self study, nevertheless, controlled by the teacher.

The enormous plus of self education is the possibility of flexible trajectory of education based on personal abilities and capacities. Material acquisition, knowledge base development, is supplied by the teacher. It involves and is based on individual approach. A student works with the suggested material spending as much time on its comprehension as necessary. A teacher is an assistant who supports, controls and assesses.

Another type of task is role-plays including team work simulating real life situations. This type of task allows students to practice possible behaviour and reactions that may occur in real life. It also includes case-studies within the framework of separate themes and interdisciplinary approach responding to the real life challenges.

It is argued that the most important aspect of professional education is the involvement in research. This should be implemented from the start of the undergraduate level of education (the second term of the first year study). The ability to analyse factual information and create analytical briefs is a good exercise even at the very beginning. Undergraduate and Master degree curriculum may include article writing, abstract writing and report presentations.

In this respect, skills in title choosing, abstract and summary writing are of great use and importance, especially taking into account the differences in English and Russian academic traditions.

4. Conclusion

The current status of English as a lingua franca of academic discourse along with the predominance of the Anglophone tradition in education encourage us to think of a course encompassing all the weak issues Russian teachers of LSP are facing. The method implemented in the course is aimed to involve a combination of theory and fundamental approach inherent in Russian education with a special emphasis on practical application characteristic of the Western tradition. In other words, it implies theoretical background and a detailed algorithm development with the demonstration and step-by-step explanation using particular text examples. Furthermore, the course is based on individual work of the student, while the role of the teacher is to supervise, consult and assess.

After completion of the given course, the students will demonstrate the following inter-disciplinary and intra-disciplinary competences. The inter-disciplinary competences include the knowledge of principles behind the structure of academic texts and features of general academic English vocabulary; the ability to analyse, paraphrase and interpret complex scientific content as well as to relate graphic and textual information. The intra-disciplinary competences include the knowledge of and ability to employ disciplinary terminology; navigate and analyse specific academic discourse; provide accurate disciplinary definitions and build convincing arguments [1, с. 9]. The aspects touched upon in the course respond to the main challenges of modern education and the need to increase the professional and research competitiveness of Russian scholars in the world.

Библиографический список

1. Измаилян Д.Б., Мажутис М.В., Булиш К.Б. Академический английский язык для экономистов: учебник для вузов. 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020.

2. Опарина О.И. Совместная ментальная деятельность как модель представления знаний // Когнитивные исследования языка. 2018. № XXXIII. С. 627–632.

3. Опарина О.И. К вопросу о переводе научных текстов (на примере работ Ч.Дарвина) // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2014. № 2. С. 31–41.
4. Bazerman, Ch. Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science. USA: The University of Wisconsin Press, 1988.
5. Booth, M. Discussing science in a digital age. Available at: <https://beisdigital.blog.gov.uk/2015/03/06/discussing-science-in-a-digital-age/> (accessed September 12, 2018).
6. Clyne, M. Culture and discourse structure. // Journal of Pragmatics 5. 1981. С. 61–66.
7. Frumina, E., West, R. (2012). Internationalization of Russian Higher Education: the English Language Dimension. Moscow: British Council, 2012.
8. Izmailyan, D., Oparina, I. Modern economics challenges and academic competence in English language in Russia: academic writing course case. // Global Social and Economic Challenges and Regional Development. Proceedings of the 16th International Conference of the Association of Economic Universities of South and Eastern Europe and the Black Sea Region (ASECU). Novosibirsk, 2021. С. 62–67.
9. Korotkina, I. Russian Scholarly Publications in Anglophone Academic Discourse: The Clash of Tyrannosaurs. Integration of Education, Vol. 22, No. 2. 2018. С. 311–323.
10. Lesiak-Bielawska, E.D. English for specific purposes in historical perspective. // English for specific purposes world, Issue 19. Available at: www.esp-world.info (accessed May 17, 2018).

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

М. С. Калинина

Аннотация. Настоящая публикация посвящена обоснованию дидактических возможностей технологии смешанного обучения французскому языку. В ней проведен интерпретативный анализ термина «смешанное обучение» в ряде отечественных и зарубежных исследований, рассмотрены модели смешанного обучения, обсуждаются возможности использования различных платформ и Интернет-ресурсов на занятиях по французскому языку в школе и вузе, предложены перспективы использования технологии смешанного обучения в вузе.

Ключевые слова: смешанное (гибридное) обучение, технология смешанного обучения, Интернет-ресурсы, Веб-квесты, подкасты.

DIDACTIC POSSIBILITIES OF THE TECHNOLOGY OF MIXED LEARNING OF THE FRENCH LANGUAGE

M. S. Kalinina

Abstract. This publication is devoted to the substantiation of the didactic possibilities of the technology of mixed learning of the French language. It provides an interpretive analysis of the term "mixed learning" in a number of domestic and foreign studies, examines the models of mixed learning, discusses the possibilities of using various platforms and Internet resources in French classes at school and university, and suggests the prospects for using the technology of mixed learning in higher education.

Keywords: mixed (hybrid) learning, mixed learning technology, Internet resources, web quests, podcasts.

Смешанное обучение является новой формой организации языкового образования в школе и вузе, необходимость в которой остро возникла в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19). Как следствие: закрытие образовательных учреждений весной 2020 года, что привело учителей, учеников и их родителей, преподавателей вузов к новой образовательной реальности.

Начиная рассуждать в данном направлении, проведем интерпретативный анализ термина «смешанное обучение» в ряде отечественных и зарубежных исследований. Отметим, что в зарубежных исследованиях как синонимы используются термины «гибридное», «комбинированное», «интегрированное» **обучение**. Западные специалисты относят к данному типу обучения то, которое сочетает дистанционные формы и контактные, технологию «перевернутого класса» [1]. По мнению франкоязычных исследователей, в частности, Б. Шарлье и его коллег, гибридный метод – это «метод обучения, соединяющий в той или иной степени фазы очного и дистанционного обучения при поддержке информационных технологий, таких, как образовательная платформа» [6, p. 469]. Схожие трактовки мы находим у отечественных исследователей. Так, А.С.Фомина полагает, что «смешанное обучение (англ. blended learning) – сочетание сетевого обучения с очным, интеграция традиционных форм с электронными технологиями» [4, с. 1–6]. Еще одно определение М.Ю. Чередилиной, в котором уточняется форма обучения: «система организации образовательной деятельности, включающая функционально обоснованное использование электронного обучения, в том числе дистанционных образовательных технологий, при реализации очной, очно-заочной и заочной форм обучения в образовательных организациях» [5, с. 328].

На основании изложенных выше определений мы можем заключить, что смешанное обучение (далее СО) сочетает в себе элементы аудиторного и электронного компонентов. Очевидно, что в рамках очно-заочной и заочной форм обучения электронный компонент будет преобладать над аудиторным, а в условиях реализации очного формата обучения будет наблюдаться преобладание аудиторного компонента над электронным.

Следуя логике изложения материала, рассмотрим преимущества использования технологии СО в иноязычном образовании. Прежде всего, обучение становится персонализированным, а это значит, что обучающиеся имеют возможность выбирать индивидуальный режим изучения иностранного языка (ИЯ); ученики работают с материалом столько раз, сколько необходимо именно

для них; учебный материал изучается учениками в удобном месте, в удобное время, в удобном темпе, что способствует повышению мотивации. Другими словами, речь идет о развитии навыка выстраивания обучающимися индивидуальной образовательной траектории. Во-вторых, в ходе развертывания урока (занятия) с использованием технологии СО создаются условия для различных режимов взаимодействия: преподаватель – обучающиеся, преподаватель – группа обучающихся, обучающиеся между собой; запускается процесс формирования коммуникативных универсальных учебных действий (УУД). Третье преимущество, это – экономия времени на занятии с помощью вынесения определённых тем на самостоятельное изучение или некоторых видов заданий на выполнение вне аудитории /класса.

Рассмотрим модели смешанного обучения. Так, исследовательская группа «Babson Survey Research» американского Научно-исследовательского Института Клейтона Кристенсена изучала СО в различных образовательных учреждениях и выделила его следующие модели: *Ротация станций «Rotation»*, *Гибкая модель (Flex model)*, *«Перевернутый класс»*, *Модель «A La Carte»* [2].

Проанализируем некоторые из них. Так, суть *Гибкой модели* заключается в том, что онлайн-обучение является стержневой деятельностью студентов, которая периодически прерывается короткими сессиями директивного обучения под руководством учителя. Каждый студент может самостоятельно перемещаться в течение урока, занимаясь командными заданиями, индивидуально или с учителем. Модель *Ротация станций «Rotation»* основывается на чередовании прямого, личного обучения преподавателя и студента (или группы студентов) и опосредованного взаимодействия участников процесса обучения с использованием информационных технологий. В рамках данной модели принято выделять несколько зон: зона работы с учителем, когда обучение проходит под руководством учителя; зона самостоятельной работы с цифровыми и электронными ресурсами; зона групповой или проектной деятельности, когда происходит совместное обучение в малых группах. Обучение в рамках модели *«Перевернутого класса»* происходит следующим образом: преподаватель готовит несколько ви-

деолекций в неделю (это могут быть и готовые материалы из сети Интернет). Обучающиеся смотрят данные видеолекции дома; урочное время используется для выполнения практических работ или другой учебной деятельности. У модели «Перевернутый класс» есть ряд недостатков: во-первых, речь идет о переделывании программы обучения и трудоемкости создания видеолекций для преподавателя, ему необходимость быть технически подкованным. Во-вторых, не все лекции можно найти в записи потому, что для каждого уровня есть своя программа. В-третьих, не все учащиеся привыкли работать самостоятельно, некоторым из них непривычно изучать материал без преподавателя.

Применение технологии *«перевернутого» класса* нам видится возможным:

— на уроках обобщения и систематизации новых знаний, формирования навыков и первичных умений в ходе тренировки лексико-грамматического материала по той или иной теме. Это, на наш взгляд, возможно, когда речь идет о грамматических явлениях, которые имеют аналог в родном языке обучающихся. Их можно отработать в ходе выполнения тестовых заданий на закрепление лексики и грамматики с автоматизированной проверкой;

— на уроках страноведческого характера, «заточенных» на проектную деятельность обучающихся и студентов.

Полагаем, что использование технологии *«перевернутого» класса* на начальном этапе обучения ИЯ является маловероятным на стадии формирования навыков техники чтения. Вместе с тем, традиционный формат работы на уроке может быть подкреплён самостоятельной работой обучающихся дома: в ходе её развертывания происходит отработка фонем и интонационного рисунка фразы за счет прослушивания подкастов на специальных сайтах, заранее отобранных преподавателем.

Перейдем к практической части настоящей публикации. Проанализируем Интернет-ресурсы, используемые при реализации технологии смешанного обучения на уроках французского языка в школе и вузе.

Основными платформами для проведения онлайн-уроков нами были выбраны следующие: **Zoom, Skype, Google Classroom**. Дадим краткую характеристику каждой из них. Так, в системе сервиса Zoom (<https://zoom.us/ru-ru/meetings.html>.) при проведении занятия можно поделиться экраном, добавить презентацию, использовать режим белой доски, подключить до 100 человек.

Сервис **Google Classroom** (<https://classroom.google.com/u/0/h.>) позволяет создавать курсы для каждого класса и отдельно для родителей. Он позволяет добавлять теоретический и практический материалы для учеников; проверять работу учеников онлайн, ставить баллы и возвращать её обратно на доработку; размещать объявления для класса или отдельно для каждого ученика; писать комментарии к каждой работе; отправлять письма и комментарии ученикам и родителям; назначать дедлайн на сдачу работы; добавлять любой созданный файл с Google Диска: презентации, таблицы, опросы, сайты; прикреплять любые ссылки: на видео-урок, викторину или общий звонок в Google Meet.

Zoom, Skype, как средства дистанционной коммуникации, обладают функцией голосовых и видеозвонков, позволяют проводить: конференции, дискуссионные площадки, вебинары, круглый столы. Для преподавателей ИЯ – возможны: организация интерактивного взаимодействия с носителями языка с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и студентов; совершение виртуальных путешествий в страну изучаемого языка; ознакомление с культурным наследием через виртуальные выставки и т.д.

Сервис фотографий **Canva** — хороший графический/текстовый он-лайн редактор (более простая альтернатива Фотошопу), позволяющий создавать неплохие и уникальные иллюстрации, используя библиотеку стоковых фотографий; загружать свои фотографии и на их основе создавать нужные дизайны.

Веб-квест — тип учебных Интернет-ресурсов, сценарий организации проектной деятельности учащихся с использованием Интернет-ресурсов [3, с. 98]. Предлагаем учителям французского языка воспользоваться ссылкой на Веб-квест по теме «La Fête de la musique»: <http://nirimekiko.jimdo.com/>. Этот Веб-квест был разработан студентами 5 курса, обучающимися в Институте

иностранных языков, в рамках семинарских занятий по дисциплине: «Современные технологии обучения иностранному языку».

Подкасты — архив аудио и видеозаписей, используемый для учебных целей в работе над всеми видами речевой деятельности на ИЯ. Их можно использовать в аудиторной и самостоятельной работе школьников и студентов.

Приведем примеры аутентичных франкоязычных подкастов, являющихся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка, которые можно использовать в рамках реализации технологии СО: TV5monde (<https://apprendre.tv5monde.com/fr>) — французский телевизионный интернет-канал, бесплатно предоставляющий учебные материалы по французскому языку; www.rfi.fr — международное французское радио; <https://www.france24.com/fr/> — французский общественный международный телеканал; Arte radio: <http://www.arteradio.com>; www.rfi.fr; Canal Académie: <http://www.canalacademie.com>; Podcasts de radios scolaires: <http://podcast.ac-rouen.fr>; Radio cartable: <http://radio-cartable.ouvaton.org>.

В заключительной части настоящей публикации рассмотрим перспективы использования технологии смешанного обучения в вузе, которые мы видим в следующем:

— в использовании элементов технологии смешанного обучения (модели «перевернутый класс») на занятиях по практическому курсу ИЯ;

— в увеличении доли проектных заданий/ работ с использованием технологии СО;

— в организации творческих мастерских (круглых столов) с целью обмена опытом и популяризации технологии СО в системе общего и профессионального образования;

— в обновлении лекционных материалов за счет создания электронного компонента для ряда дисциплин теоретического цикла;

— в разработке студентами видеофрагментов уроков по ИЯ (в рамках практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности);

— в подборе и систематизации электронных образовательных ресурсов по ИЯ в целях оказания методической помощи учителям ИЯ ОУ г. Волгограда и продвижения технологии СО в систему общего образования.

Библиографический список

1. Войтович И.К. Гибридное обучение в преподавании иностранных языков в вузе. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnoe-obuchenie-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov-v-vuze>. (дата обращения: 10.04.20).

2. Нестеренко В.Г. Дидактические возможности смешанного обучения иностранному языку в условиях формального педагогического образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № V6. 0,4 п. л. URL: <http://e-koncept.ru/2019/196055.htm>. (дата обращения: 10.04.20).

3. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. Ростов в/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. С. 98.

4. Фомина А. С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты // Теория и практика общественного развития. 2014. № 17. С. 1–6.

5. Чередилина М.Ю. К теории смешанного обучения // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 4 (37). С. 328.

6. Charlier B., Deschryver N. et Peraya D., Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. Distances et savoirs 2006/4, Volume 4, p. 469–496. URL: http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=DIS&ID_NUMPUBLIE=DIS_044&ID_ARTICLE=DIS_044_0469. (дата обращения: 10.04.20).

ОПТИМАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

А. А. Касатикова, С. Ф. Мурашко, С. В. Рудакова

Аннотация. В статье анализируются сложившиеся в мировой практике методики преподавания иностранного языка. Авторы с учетом собственного опыта преподавания иностранных языков рассматривают методические сценарии, которые могут повлиять на обучение иностранному языку, а также ставят вопрос о необходимости разработки такого подхода, который будет максимально приближен к тем, которые используют носители изучаемого языка.

Ключевые слова: различные методики преподавания и изучения иностранного языка, процесс обучения.

OPTIMAL METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

A. A. Kasatikova, S. F. Murashko, S. V. Rudakova

Abstract. The article analyzes the existing methodologies, taking into account the authors' own experience of teaching foreign languages. The authors consider scenarios that can affect the teaching of foreign languages, and also raise the question of the developing an approach that will be as similar as those that are used by native speakers.

Keywords: different methods of teaching and learning of a foreign language, learning process.

Преподавание иностранного языка базируется на целой системе методов и использует множество различных методик. Преподаватель должен знать и эффективно оперировать различными методиками преподавания иностранного языка, выбирая наиболее подходящие к той или иной ситуации педагогического взаимодействия. В соответствии с этим основной целью данной работы является поиск оптимального методического подхода на основе анализа собственного опыта и наиболее востребованных методик.

Преподавание английского языка – сложная задача. Однако в глобализированном мире изучение иностранных языков необходимо. Мы должны задать себе следующие вопросы. Как мы должны преподавать иностранный язык нашим студентам? Какой способ лучше всего подходит для их обучения? Основная цель при этом – создать новый способ на основе различных уже известных методик и использовать все положительные черты каждой из них. Однако простой компиляции будет недостаточно, поскольку мы имеем дело с очень разными ситуациями, касающимися возраста, уровня подготовки и потенциала обучающихся. Поэтому основная идея оптимальной методики заключается в том, чтобы использовать инструменты всех имеющихся методик в разной пропорции в зависимости от конкретных обстоятельств.

Опишем некоторые сценарии (конкретные методы), которыми принято оперировать в процессе преподавания иностранного языка.

Сотрудничество преподавателя и студента.

Разработка методов подбора информации и дальнейшего взаимодействия, которые свяжут преподавателя и студентов для дальнейшего сотрудничества в изучении иностранного языка.

Синергетика методов.

Скрещивание элементов различных методов в общей программе обучения и нахождение подходящих способов, которые лучше всего способствуют эффективному обучению.

Развитие учебной программы.

Общие взгляды на разработку учебных программ не слишком способствуют ее дальнейшему развитию. Эффективность обучения зависит от гибкости развития программы обучения.

Ориентация на содержание.

Обучение на основе содержания предполагает, что изучение языка является побочным продуктом сосредоточения на знании – на приобретении определенного тематического содержания – и что темы содержания для поддержки изучения языка должны быть выбраны таким образом, чтобы в наивысшей сте-

пени соответствовать потребностям и интересам учащихся и способствовать оптимальному развитию языковой компетенции.

Мультиинтеллектуальность.

Данная методика восходит к концепции множественного интеллекта, предложенной Говардом Гарднером [1]. Эта модель обучения является одной из множества моделей, которые были предложены в общем образовании и впоследствии активно применявшихся преподавателями иностранных языков, сформировавшись в определенный стиль обучения.

Коммуникативный подход.

Методика появилась давно и была основана на системно-функциональном подходе к описанию языков. В настоящее время новые направления в дискурсивном и жанровом анализе, теории схем, прагматике и системно-функциональной грамматике возрождают интерес к коммуникативному подходу к преподаванию языка, основанному на функционально-прагматическом подходе к языковым явлениям.

Стратегопедия.

«Учить учиться» – это ключевая стратегия изучения языка. Такие стратегии включают на базовом уровне приемы запоминания, а на более высоких уровнях – когнитивные и метакогнитивные стратегии обучения, мышления, планирования и самоконтроля.

Лексическая фразеология.

Лексическая фразеология утверждает, что только меньшинство разговорных предложений являются полностью новыми творениями и что запомненные предложения и последовательности предложений составляют большую часть беглых фрагментов речи, слышимых в повседневном разговоре. На их изучение и направлена данная методика.

Полномасштабная коммуникативность.

Методика исходит из того, что языковое общение представляет собой лишь малую часть человеческого общения. В процессе коммуникации мы передаем так много невербальной информации, что зачастую вербальный аспект

разговора оказывается незначительным. Несмотря на это, в преподавании иностранных языков принято ограничивать свое внимание лингвистическим компонентом человеческого общения (даже при применении коммуникативного подхода). Данная методика предполагает максимально широкое освоение изучаемыми иностранный язык паралингвистических аспектов взаимодействия.

Приведенный перечень основных методических подходов к изучению иностранного языка демонстрирует стремление ученых разработать подход, максимально похожий на подходы, используемые носителями языка. Мы видим их основные характеристики и видим, как они используются. Однако, поскольку педагогика не является точной наукой [2], всегда трудно сделать еще один шаг вперед и адаптировать тот или иной из предложенных методов к различным педагогическим ситуациям и уровням образования.

Следует особо отметить, что поиск оптимальной методики преподавания иностранного языка должен быть направлен не на помощь преподавателям, а на помощь студентам и процессу обучения. Следовательно, вовлечение студентов в процесс обучения является основной задачей. На наш взгляд, мотивированный студент – это лучшее, что может быть у преподавателя, но найти мотивированных студентов бывает очень сложно. Преподаватель вынужден работать с тем контингентом обучающихся, который ему предоставлен. Поэтому, помимо предложения каких-либо методов и сценариев обучения, в которые можно включить некоторые методические элементы представленных выше подходов, следует включить в него мотивационный компонент, который вовлекает студентов в процесс обучения и делает его более увлеченным изучением иностранного языка. Ключевым компонентом любого метода, разработанного на основе существующих методов, является новый мотивационный фактор.

Будущее всегда неопределенно, и это не менее верно при прогнозировании развития методических направлений в обучении иностранным языкам, чем в любой другой области. Однако любая методика преподавания, принимающая во внимание мотивационный фактор, который вовлекает студента в процесс

изучения языка, будет работать на все сто процентов [3], а значит будет максимально оптимальной.

Библиографический список

1. Gardner H. Frames of mind. New York: Basic Books, 1983.
2. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000.
3. Richards J., Rodgers T. Approaches and methods in language Teaching (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ФРАНКОЯЗЫЧНЫЙ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Е. Н. Комаров

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей текстов общественно-политической тематики во франкоговорящих СМИ. В статье сделана попытка систематизировать отличительные черты, присущие публицистическим текстам, поднимается вопрос о функциях, которые он выполняет, анализируются статьи, связанные с тематикой коронавируса, поднимается вопрос о важности систематической работы с текстами СМИ, даются рекомендации начинающим переводчикам.

Ключевые слова: коронавирус, интертекстуальность, аллюзивность, ассоциативные связи, безэквивалентная лексика, эвфемизация.

FRENCH LANGUAGE TEXT AS SOURCE NATIONAL AND CULTURAL INFORMATION

Е. Н. Komarov

Abstract. The article is devoted to the study of the peculiarities of texts on socio-political topics in French-speaking media. The article makes an attempt to systematize the distinctive features inherent in journalistic texts, raises the question of the functions that a journalistic text performs, analyzes articles related to the topic of coronavirus, raises the question of the importance of systematic work with media texts, and gives recommendations to novice translators.

Keywords: coronavirus, intertextuality, allusivity, associative connections, non-equivalent vocabulary, euphemization.

Рассматривая публицистический текст в качестве источника национально-культурной информации, необходимо вспомнить о том, что язык выполняет кумулятивную функцию, т.е. он способен отражать, фиксировать и сохранять в своих единицах информацию о постигнутой человеком действительности, в том числе и культурно-специфическую информацию, характерную для определенной общности.

Публицистический текст, в свою очередь, информирует читателя о событиях, происходящих в данный момент в стране и мире, и выполняет перлокутивную функцию: посредством такого текста автор воздействует на читателя, выражает отношение к описываемым событиям.

Нацеленность газеты на вседоступность, расчет на массовую аудиторию не означают, что для чтения текстов общественно-публицистической тематики не требуются специальные знания. Напротив, успех использования автором различных стилистических приемов таких, как аллюзивность, интертекстуальность, языковая игра, зависит оттого, появятся ли у читателя ассоциативные связи, способные возвратить его к общеизвестному источнику. Особое значение имеют индивидуальные когнитивные модели, при этом различия во владении национально-культурной информацией могут привести к различным интерпретациям новости.

Средства языка, содержащие национально-культурный компонент значения, можно объединить термином «логоэпистема», под которым понимаются «разноуровневые лингвострановедчески ценные единицы» [1]: безэквивалентная лексика, аббревиатуры, топонимы, метафоры, фразеологические единицы, прецедентные тексты, крылатые слова, неологизмы и т. д.

Культурологические реалии обладают основным потенциалом лингвистической и экстралингвистической информации, которая закреплена в коллективном знании о мире и тесно связана с комплексом стереотипов, складывающихся в сознании представителей определенной общности.

(1) La fameuse Datcha, les Russes l'avaient un peu délaissée. La Datcha, c'est cette petite maison, souvent un grand cabanon, qui date de l'ère soviétique [5].

Многочисленные изменения языковой действительности, процессы, которые являются характерными для современного речеупотребления находят свое отражение в текстах СМИ. Активное налаживание международных связей, нынешний процесс глобализации, несомненно, способствуют чрезмерному употреблению во франкоязычном тексте заимствованных слов из английского языка при наличии французских соответствий: *liker* вместо *'J'aime'*, *le challenge* вместо *le défi*, *la newsletter* вместо *l'infolettre*, *l'adresse mail* вместо *le courriel*.

Публицистический текст способствует развитию нормы языка, становится средством распространения неологизмов:

(2) *Si vous en [initiatives] croisez une dans vos lectures ou vos apéro-façade, avertissez-nous (solutions@20minutes.fr)[2].*

В этом предложении употреблен неологизм *apéro-façade*: *apéro* – сокр. от *apéritif* и *façade* – фасад здания. Во время карантина французы вынуждены были сидеть дома. Многие из них проводили большую часть времени на балконе: некоторые поставили туда беговую дорожку, а кто-то читал газету, выпивая бокал вина на свежем воздухе. Такое времяпрепровождение получило название *apéro-façade*, т. е. «вечеринка на балконе».

Одним из способов воздействия на читателя, введения его в заблуждение считается употребление в тексте эвфемизмов. Средства эвфемизации широко распространены в текстах общественно-политической тематики.

(3) *Elsa Zylberstein, Franck Dubosc, Gad Elmaleh et Claude Lelouch, entre autres, appelleront régulièrement des personnes âgées isolées en cette période de confinement, a indiqué la maire de Paris, Anne Hidalgo, vendredi dans un communiqué [3].*

В данном примере по отношению к людям старшего возраста, вынужденным на время находиться в изоляции, употреблен политкорректный эвфемизм *des personnes âgées isolées*. Вместо слова *quarantaine* (карантин) употребляется выражение *en cette période de confinement* (период нахождения в замкнутом пространстве). Большинство эвфемизмов, встречающихся в статьях, являлись нейтрализующими пугающие явления, что обусловлено тематикой анализируемых статей: в них речь шла о событиях, происходящих во Франции во время начала распространения коронавируса.

Текстам общественно-политической тематики свойственно обилие имен собственных (*Elsa Zylberstein, Franck Dubosc, Gad Elmaleh, Anne Hidalgo*), топонимов (*Paris, Sri Lanka, Nîmes*), синонимических рядов (*le coronavirus – le confinement – le temps de lutte contre le Covid-19 – la pandémie de coronavirus – la propagation du virus*), местоимений и сокращений (*des apparts* вместо *des appartements*).

Использование интертекстуальности и аллюзивности – отличительный признак публицистических текстов (*Armée des 12 singes* – фильм «12 обезьян», реж. Терри Гиллиам, 1995; *The Crow* – фильм «Ворон», реж. Алекс Пройас, 1994):

(4) *20 Minutes revient en images sur cette ambiance Armée des 12 singes.*

(5) *On dirait presque des images du film The Crow!* [4].

Активное использование метафор авторами статей позволяет привлечь внимание читателя к форме и затем переключить на содержание:

(6) *Mais noyées dans le flux des annonces gouvernementales, des bilans et des points de situation, elles risquaient bien de passer inaperçues* [5].

Выражение *noyées dans le flux des annonces gouvernementales* буквально означает: «утонувшие» в потоке правительственных объявлений. Данный стилистический прием показывает, в какой ситуации оказались люди: они не знали, чего ожидать в будущем.

В следующем примере проявление солидарности по отношению к другим людям сравнивается с вирусом. Авторы статьи стремятся найти подтверждение тому, что желание совершать добрые поступки тоже может быть заразным:

(7) *Nous aimerions tous prouver que la solidarité aussi est contagieuse* [2].

В результате мониторинга и анализа статей был сформирован словарь лексем, связанных с тематикой коронавируса. В него вошли следующие лексические единицы: *le confinement, se confiner, la solidarité, le chômage partiel, le télétravail, les courses autorisées de première nécessité, le magasin à côté, le budget alimentation, le périmètre autorisé, prendre une contravention, les masques, endiguer la propagation du virus, le personnel hospitalier, tenir le coup financièrement* и т. д.

Приведенные выше слова, возможно, скоро уйдут в историю, однако необходимо знать их, поскольку в будущем они могут стать аллюзивными. Составление тематического глоссария упрощает работу со статьями, позволяет обогатить словарный запас и отследить последние языковые тенденции. Постоянный анализ текстов общественно-политической тематики помогает выработать языковое чутье и сформировать навыки перевода текстов СМИ.

Текст общественно-политической тематики является источником национально-культурной информации, т. к. в нем широко используются средства языка, обладающие культурными компонентами. Понятие национально-культурного компонента входит в более широкий круг знаний – фоновых, которые представляют систему мировоззренческих взглядов отдельного народа. Фоновые знания являются показателем коммуникативной компетенции говорящего. Следовательно, работа с публицистическим текстом требует обширных экстралингвистических знаний, поверхностное чтение в данном случае неуместно.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: Гипотеза логоэпистемы. М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2002. 168 с.

2. 20 Minutes. Coronavirus: «Restez positifs chez vous», la newsletter avec des initiatives solidaires pendant le confinement. URL: <https://www.20minutes.fr/societe/2746211-20200323-coronavirus-restez-positifs-chez-newsletter-initiatives-solidaires-pendant-confinement> (дата обращения: 01.04.20).

3. 20 Minutes. Coronavirus à Paris: Des stars du cinéma vont appeler des personnes âgées isolées. URL: <https://www.20minutes.fr/arts-stars/people/2754679-20200404-coronavirus-stars-cinema-appeler-personnes-agees-isolees-paris> (дата обращения: 05.04.20).

4. 20 Minutes. Coronavirus: Paris, Londres, Madrid et Bruxelles, les animaux réinvestissent les villes désertées par les humains. URL: <https://www.20minutes.fr/societe/2757307-20200408-video-coronavirus-paris-londres-madrid-bruxelles-animaux-reinvestissent-villes-desertees-humains> (дата обращения: 10.04.20).

5. *France.info*. En Russie, la Datcha connaît un retour en grâce avec le coronavirus. URL: https://www.francetvinfo.fr/sante/maladie/coronavirus/en-russie-la-datcha-connaît-un-retour-en-grâce-avec-le-coronavirus_3907767.html (дата обращения: 26.04.20).

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ, ВОЗМОЖНОСТИ И РЕСУРСЫ

Л. Г. Компанеева, Ю. Г. Семикина

Аннотация. В статье освещается специфика преподавания иностранных языков в условиях пандемии, приводятся преимущества и недостатки дистанционной формы обучения иностранным языкам. Анализируются существующие цифровые возможности и ресурсы организации дистанционного образования, а также необходимые методы и приемы, способствующие созданию коммуникативной среды на дистанционных практических занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционное обучение иностранным языкам, пандемия, сервисы Teams и Moodle, методы и приемы.

FOREIGN LANGUAGE DISTANCE TEACHING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY DURING PANDEMIC: METHODS AND TEACHING TECHNIQUES, OPPORTUNITIES AND RESOURCES

L. G. Kompaneeva, Y. G. Semikina

Abstract. The article highlights the specificity of teaching foreign languages in a pandemic, provides the advantages and disadvantages of the foreign language distant teaching. The current opportunities and resources for distance education, methods and teaching techniques for creating a communicative environment at distance practical lessons of a foreign language are analyzed.

Keywords: distance education, foreign language distant teaching, pandemic, Teams and Moodle services, methods and teaching techniques.

В период пандемии COVID-2019 система образования и сам образовательный процесс претерпели значительные изменения, произошел массовый вынужденный переход образовательных учреждений на дистанционную форму

работы. Все учебные заведения перешли к повсеместному, а главное, реальному применению дистанционных образовательных технологий. Профессорско-педагогический состав высших учебных заведений за короткие сроки освоил и адаптировал существующие сервисы, предоставляемые техническими разработчиками дистанционных образовательных технологий, и наполнил их новым образовательным контентом. Однако, многие преподаватели не до конца освоили все существующие сервисы дистанционного обучения иностранному языку, но поскольку коронавирусная инфекция непредсказуема, как и существующий мир вокруг нас, и необходимость перевода образовательного процесса может возникнуть в любой момент, мы решили обобщить опыт преподавания иностранного языка в Волгоградском институте управления – филиале РАН-ХиГС.

Эффективной организации удаленного очного обучения способствует правильное понимание существующих дистанционных образовательных сервисов и возможностей. Зачастую «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии» воспринимаются как синонимы и взаимозаменяемые категории. Однако, согласно статье 16 Федерального Закона, «под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-коммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1]. Взаимодействие между обучающимися и педагогическими работниками с применением электронных образовательных ресурсов, содержащихся в какой-либо системе электронного дистанционного обучения (базе данных) – это и есть электронное обучение, а проведение

уроков на расстоянии без использования виртуальных обучающих сред – это обучение с применением дистанционных образовательных технологий.

Ранее, при организации дистанционного обучения, высшими учебными заведениями использовалось электронное обучение при помощи разнообразных платформ, таких как: Moodle, iSpring, WebTutor, Teachbase и другие. К основным недостаткам такого рода организации учебного процесса, особенно при обучении иностранному языку, можно отнести отсутствие очного общения между обучающимся и преподавателем. При традиционном процессе обучения, преподаватель имеет необходимую обратную связь, немедленно реагирует на возникшие трудности, перестраивая учебный процесс, имеет возможность делать на глазах студентов учебный материал более доступным. Электронные платформы не позволяют осуществлять преподавателю вышеуказанные функции.

Специфика преподавания иностранных языков состоит в том, что наряду с языковой компетенцией, обучающиеся должны овладеть и коммуникативной иноязычной компетенцией, что затрудняет перенос обучения иностранному языку в дистанционный формат [4, с. 120]. Применение смешанного обучения с использованием дистанционных технологий, многофункциональных сервисов онлайн общения, таких как Microsoft Teams и Zoom (платформы, объединяющие в рабочем пространстве чат, встречи, заметки и вложения), электронного обучения с использованием Moodle, социальных сетей и мессенджеров, предоставило возможность полностью воссоздать коммуникативную среду практических занятий обучения иностранному языку в Волгоградском институте управления – филиале РАНХиГС.

Электронная платформа Moodle позволяет преподавателю разместить различные упражнения на отработку грамматических, лексических и фонетических навыков, аудио и видеоматериалы, текстовые и тестовые задания и предоставляет широкое разнообразие упражнений на подстановку, соответствие, множественный выбор, написание краткого ответа, эссе и другие. Преподаватель может самостоятельно определить, подготовить и загрузить необходимое

количество упражнений в разнообразной форме, отрабатывающих те или иные иноязычные навыки на каждом семинаре.

Обучение иностранному языку невозможно без выполнения различных грамматических и лексических упражнений в письменной форме. Однако, основной недостаток e-learning – это проблема идентификации личности обучаемого при выполнении контрольных и домашних заданий. Поэтому мы считаем целесообразным выполнение домашних заданий по иностранному языку в письменной форме от руки, с дальнейшим фотографированием выполненной работы и прикреплением фотографий выполненных упражнений в соответствующем разделе задания на электронной платформе Moodle для проверки преподавателем.

В цифровую эпоху все находят, хранят и обмениваются информацией в цифровом формате, но клавиатура не обеспечивает тактильной обратной связи с мозгом. Анализ паттернов мозговых волн детей и молодежи, в процессе написания текста от руки показал, что контакт карандаша или ручки и бумаги – ключ к созданию нейросхемы в комплексе рука-мозг. Письмо от руки влияет на состояние не менее десяти разных функций: от обработки мышечной информации (теменные отделы коры мозга) – до механизмов, обеспечивающих произвольную регуляцию и контроль (лобные отделы). При помощи функциональной магниторезонансной томографии ученые наглядно доказали, что в процессе письма от руки синхронизируются участки мозга в теменной и центральной доле головного мозга, которые отвечают за рабочую память, пространственные функции, способность к переключению [5]. Судя по собранным нейробиологам данным, такая активность важна для запоминания и кодирования новой информации и поэтому идеально подходит для процесса обучения.

Помимо выполнения подготовительных упражнений, мы считаем целесообразным выполнение и размещение в Moodle нетривиальных проблемных заданий, не имеющих коротких однозначных ответов и требующих от студентов проявления своих индивидуальных способностей. Такие упражнения, как краткое изложение текста, сокращение, передача основной идеи, задания на пере-

вод, составление summary, написание короткого рассказа или эссе, конспекта, выполненные от руки, способствуют решению проблемы идентификации личности обучаемого и развитию их творческих способностей. Исследователи обнаружили, что ведение заметок, выполненное на клавиатуре, предполагает своего рода стенографический отчет, не требующий обработки информации, и поэтому называли это «непроизводительное» ведение заметок. Напротив, написание конспекта от руки предполагает когнитивное участие в обобщении, перефразировании, систематизации, отображении концепций и словаря – короче говоря, манипулирование и преобразование информации, ведущее к более глубокому пониманию [7].

Рукописные заметки или конспекты – мощный инструмент для шифрования воплощенных познаний и, в свою очередь, поддержки способности мозга извлекать информацию, при этом постепенно выстраивая внутреннюю логику своей речи. Интересно, что в конечном итоге этот навык позволяет человеку переключаться с одной идеи на другую, не заикливаясь, что так важно в стремительно меняющемся вокруг нас мире [7]. Эта внутренняя гибкость, способность быстро перестраиваться помогает избежать стресса в сложных ситуациях уже во взрослой жизни.

Применение платформы Microsoft Teams способствует созданию инклюзивной коммуникативной онлайн-среды для удаленного обучения. Использование видеоконференций Teams предоставляет возможность для непосредственного контакта с одноклассниками и преподавателем во время объяснения новой темы, совместной работы студентов, проведения дискуссий. Демонстрация экрана или презентации в реальном времени и использование интегрированной цифровой доски Microsoft для совместной работы позволяет объяснять грамматический материал и показывать презентации, выполненные студентами. Для диалогического общения, работы в парах или малых группах целесообразно использовать сервис «Переговорные комнаты». Преподаватель может разделить студентов на разное количество групп, в зависимости от цели и вида вы-

полняемого задания и заходить в каждую группу для проверки ведения совместной деятельности студентов.

На вышеуказанной платформе можно проводить «аудиторные» занятия, включающие такие методы работы, как опрос, объяснение, монологическое высказывание, беседа, дискуссии. В течение семинара студенты имеют возможность задавать вопросы преподавателю напрямую. Сервис «Поднятая рука» позволяет студенту привлечь внимание преподавателя, не отвлекая других студентов, а встроенные мессенджеры – прочитать беседы и чаты в удобном для себя формате. Существует также возможность произвести видеозапись занятия для дальнейшего просмотра отсутствующими студентами.

Однако, в процессе осуществления обучения иностранному языку с применением всех вышеуказанных ресурсов, вскрылись следующие проблемы:

- не все участники образовательного процесса имели доступ к достаточно скоростному интернету;
- не все студенты имели все необходимое оборудование: веб-камеру, микрофон и компьютер или ноутбук;
- при повышенной пользовательской нагрузке происходили технические сбои на платформах;
- наблюдалось злоупотребление со стороны студентов, которые оправдывали свое отсутствие на занятии техническими проблемами;
- особенно остро встал вопрос невозможности объективного контроля со стороны преподавателя.

Во время промежуточной аттестации, студенты могли использовать доступные интернет-ресурсы и любые иные источники информации при написании теста. Контроль знаний в формате видеосвязи не исключал считывания ответов на вопросы (например, открытия нескольких окон на экране компьютера). Соответственно, цифровизация коснулась не только процесса обучения и прохождения аттестации, но и способов обхода преподавательского контроля. Вследствие этого, пострадал и качественный аспект: в этом случае уровень знаний снижается, а оценка качества этих знаний не соответствует истине [3, с. 103].

При отработке различных аспектов иностранного языка во время проведения занятий в дистанционной форме также наблюдался ряд сложностей. Так, например, при выполнении письменных работ, таких как эссе, сочинение, перевод предложений, практика показала списывание текста слово в слово многими студентами, а контроль за самостоятельностью выполнения заданий осложнялся из-за активного использования студентами возможностей Интернет-перевода. Дистанционный формат не позволял проведение диктантов для проверки правописания новых лексических единиц. В результате, для контроля усвоения лексики использовался устный опрос. Что касается устного аспекта, разбивка студентов на малые группы для практики диалогов технически осуществлялась (например, при помощи сервисов платформы Teams), тем не менее, такие диалоги получались менее правдоподобными вследствие отсутствия живой коммуникации, как при очных занятиях. Все это препятствовало достижению основной цели обучения иностранному языку – развитию иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, практический опыт организации обучения иностранному языку в дистанционном формате показал, что изменения должны произойти в первую очередь, в деятельности сотрудников и преподавателей университетов. Чтобы быть конкурентоспособными в новой академической среде, им придется осваивать технологии владения информационными ресурсами, инструментами взаимодействия со студентами в онлайн-формате [2, с. 316].

Оптимизация процесса обучения иностранному языку в дистанционном формате требует:

- грамотного и эффективного сочетания образовательных платформ, поскольку их функциональные возможности вариативны, и платформы не являются взаимозаменяемыми;
- тщательную разработку заданий для выполнения на онлайн-занятиях и компенсирующих отсутствие непосредственного общения со студентами;
- максимального разнообразия относительно видов деятельности на занятиях, чтобы процесс обучения иностранному языку не был скучной рутинной.

Важнейшим фактором эффективности образовательного процесса остается профессионализм самого преподавателя как носителя современных знаний и навыков, которые он передает студентам.

Определенные методы, формы и ресурсы, применяемые во время пандемии, несомненно, станут прочным компонентом методики обучения всех учебных дисциплин, так как являются весьма эффективными, экономичными и общедоступными. Используя цифровые технологии и облачные платформы, преподаватель может сделать процесс обучения студентов более увлекательным и способствовать их «глубокому погружению» в изучение предмета, обеспечить хорошее самочувствие учащихся, развить командный дух, направлять студентов в процессе их обучения, обеспечить поддержку и наставничество, поощряя любознательность студентов и стремление задавать вопросы [6, с. 454]. В процессе обучения студентов иностранному языку необходимо сочетать как инновационные компьютерные технологии, так и традиционные методы обучения для наиболее успешного овладения студентами коммуникативной компетенцией и способностью к общению на профессиональные темы.

Библиографический список

1. Закон об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021)) Статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Доступ из справ.-правовой системы КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения: 30.05.2021).

2. Зернов В.А. Образовательное пространство России после пандемии: вызовы, уроки, тренды, возможности / Зернов В.А., Манюшис А.Ю., Валявский А.Ю., Учеваткина Н.В. // Научные труды ВЭО России. 2020. Том № 3 (223). С. 304-333. URL: http://www.veorus.ru/upload/iblock/27a/veor_223_maef.pdf (дата обращения: 30.05.2021).

3. Коляда Н.А. Обучение иностранному языку в неязыковых вузах в XXI веке. // Академический Вестник Ростовского Филиала Российской Таможенной Академии. 2020. № 2(39). С. 99–105.

4. Федунова М.Н. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам в условиях пандемии // Международный научный журнал «Символ науки». 2021. № 3. С.119–123. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-distantcionnogo-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-usloviyah-pandemii/viewer> (дата обращения: 6.05.2021).

5. Askvik, E. The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults / Eva Ose Askvik, F.R. van der Weel, A.L.H. van der Meer // Front. Psychol. 2020. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01810/full> (дата обращения: 25.04.2021).

6. Kompaneeva L., Gulyaeva E., Dubinina I. Education in Digital Society: New Challenges for Educators / L. Kompaneeva, E. Gulyaeva, I. Dubinina // Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication: Proceedings of the Middle-Term Conference RC04 Sociology of Education International Sociological Association (ISA), Institute of Foreign Languages RUDN University, Moscow, 24–26 July 2019. Moscow: RUDN, 2019, pp. 450–456.

7. Roessingh, H. Note-taking by hand: A powerful tool to support memory // – Текст: электронный // The Conversation. August 31, 2020. URL: <https://theconversation.com/note-taking-by-hand-a-powerful-tool-to-support-memory-144049> (дата обращения: 25.04.2021).

КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ДИСКУРСА МОДЫ

В. В. Кузнецова

Аннотация. Целью настоящей статьи является анализ категории «участники дискурса». Изучаемый нами дискурс моды представляет собой вербализованную, речемыслительную деятельность, тематически обусловленную концептом «мода», представляющую как совокупность процесса общения, так и результата, текстов.

Изучение категории «участники дискурса» позволило выделить критерии для характеристики и оценки взаимоотношений между агентами и клиентами дискурса моды. В статье представлен субъектный подход, достоинством которого является интеграция достижений различных наук к изучению дискурса.

Ключевые слова: дискурс моды, субъектный подход, категории дискурса, агенты и клиенты дискурса, системообразующая цель.

THE CATEGORICAL ASPECT OF THE CONCEPT “FASHION”

V. V. Kuznetsova

Abstract. The purpose of the article is to analyze the category of "participants in discourse. The discourse we study is a verbalized speech activity, thematically conditioned by the concept "fashion", representing both the totality of the process of communication, and, as a result, of texts.

The study of the category "participants in discourse" has made it possible to identify the criteria for characterizing and evaluating the relationship between agents and clients of the discourse of "fashion".

The article presents the subjective approach, the advantage of which is the integration of the achievements of various sciences in the study of the discourse.

Keywords: discourse of "fashion", a subjective approach, categories of the discourse, agents and clients of the discourse, a system-forming purpose.

Объектом настоящего исследования выступает дискурс моды, вербализованная, речемыслительная деятельность, тематически детерминированная концептом «мода», представляющая как совокупность процесса коммуникации, так и результата, текстов.

В качестве предмета исследования мы рассматриваем категорию «участники дискурса».

В работе были использованы следующие методы исследования: метод дискурс-анализа, описательный, метод целенаправленной выборки.

Мода как объект исследования привлекает исследователей различных областей знаний: культурологии, социологии, философии, искусствоведения и лингвистики. Заслуживает интереса тот факт, что уже в 19-м веке немецкий философ и культуролог Георг Зиммель рассматривает моду как постоянное явление в истории человеческого рода. Мода удовлетворяет потребности человека в социальной опоре, приводит отдельного человека на колею, по которой следуют все [2, с. 14.].

Согласно словарным дефинициям, мода представляет собой совокупность вкусов и взглядов: 1) мода (франц. mode) – манера, образ действий, господствующих в обществе в определенное время и проявляющихся в увлечениях чем-л., формах быта, одежде и т.п.

2) во втором значении представлено множественное число данной лексики: моды. Образцы предметов одежды, отвечающие господствующим вкусам данного момента. *Моды сезона. Журнал мод. Дом мод [7].*

Мода представляет собой социальный институт, обладающий статусом законности и прочным обоснованием как в мире вещей, так и в мире идей. Вслед за М.Л. Макаровым под социальным институтом мы понимаем культурно-специфическую, нормативно-организованную конвенциональную систему форм деятельности, обусловленную общественным разделением труда, а также предназначенную для удовлетворения особенных потребностей общества [5, с. 206].

Дискурс моды представляет собой институциональный тип дискурса, взаимодействующий с имиджевым, театральным и перформативным видами дискурса.

Перформативность и театральность как черты дискурса моды ярко проявляются во время модных показов. Так во время весенне-летнего показа

1999 года Александр Маккуина «на круглом подиуме, кроме моделей, появились две машины-робота, и с самого начала было понятно, что они — как то чеховское ружье, которое обязательно выстрелит. Так и случилось: в финале шоу машины распыляли краску на стерильно-белое платье Шалом Харлоу. Но самые сильные чувства у публики вызвал осенний показ 2006 года, когда на подиуме появился голографический призрак Кейт Мосс, — в тот год из-за кокаинового скандала с ней отказались работать почти все дизайнеры, но Александр Маккуин напомнил публике, что Кейт всегда в наших сердцах» [8].

Имиджевый характер моды раскрывается в тщательно создаваемом внешнем образе публичных личностей, одежда которых невербально свидетельствует о престиже и статусе их владельца.

Прежде чем перейти к изложению анализа категориального аспекта, подразумевающего исследование категорий дискурса, обратимся к трем подходам изучения дискурса: объектному, субъектному и инструментальному, выделенным В.И. Карасиком [3].

Объектный подход обуславливает проблемно-тематический анализ дискурса. Тематическая составляющая дискурса моды определена ключевым концептом «Мода» и понятиями, составляющими ядро концепта: тенденция, новизна, изменение.

Инструментальный подход к изучению дискурса выделяет тональность, эмоционально-стилевой модус общения. В этом случае можно говорить о серьезном и несерьезном типах дискурса, обычном и ритуальном, информативном и фасцинативном [3].

Субъектный подход ставит акцент на коммуникативной ситуации, в рамках которой можно выделить участников дискурса, системообразующую цель, хронотоп, ценности и дискурсивные формулы. Субъектный подход к изучению дискурса позволяет интегрировать в его анализ достижения философии, социологии, психологии, культурологии, этнографии и филологии.

Так, норвежский философ Л. Свендсен, представляя моду как исторический феномен и эстетическую философию, делает вывод о том, что понятие

«мода» может рассматриваться не только по отношению к одежде, но и представлять собой идеологию, действующую на практике во всех возможных сферах современного мира [6, с. 13].

И.Н. Карицкий в статье «Психология моды: факторы и типы личности в сфере модной промышленности» выделяет психологические типажы, действующие в пространстве моды. В частности, исследователь описывает «законодателей моды», «передовой отряд», «второй эшелон». Каждому психологическому типу соответствует характерный стиль поведения и отношение к моде [4].

В рамках субъектного подхода наблюдается оппозиция между личностно-ориентированным и статусно-ориентированным типами дискурса.

В дискурсе моды преобладают статусные ориентиры, однако в общении клиент/ клиент, например, в разговоре между покупателями, мы можем говорить о бытовом, личностно-ориентированном дискурсе.

В настоящей работе мы применяем субъектный подход для анализа категории «участники дискурса». Исследуемая категория выделяет агентов и клиентов дискурса моды. К агентам моды мы отнесем:

- а. создателей (законодателей моды): модельеров, дизайнеров, стилистов;*
- б. непосредственных производителей модной одежды: швей, портных;*
- с. информационных посредников: журналистов изданий мод, телеведущих, историков моды, фотографов, моделей, создателей рекламы.*

Агентами моды также являются продавцы, работающих в магазинах одежды.

Клиенты дискурса могут быть представлены тремя группами: а. элитарный клиент; б. подражатель (филлере), с. массовый клиент.

Для анализа категории «участники дискурса» мы выделили следующие критерии:

- 1. Симметричность / асимметричность коммуникативных отношений.*

Отношения между участниками дискурса моды обусловлены социальным статусом коммуникантов и могут быть симметричными и асимметричными. Симметричные отношения наблюдаются в группах:

- а. *агент – агент*, например, между дизайнерами в рамках показа моды;
- б. *агент – клиент* в случае, если речь идет об общении между дизайнером и *элитарным клиентом*;
- с. клиент – клиент: общение между покупателями, обсуждение на сайте.

Отношения являются асимметричными: в группах: а. *агент-агент*, в случае неравенства социального статуса коммуникантов, например, общение дизайнера и производителя одежды; б. *агент-клиент*; опосредованное общение журналиста и читателя, а также непосредственное в рамках телешоу.

2. Теория СМИ Томпсона.

Взаимодействие между участниками модного дискурса может быть представлено с позиции теории СМИ Томпсона, основанной на трех типах взаимодействия: а. взаимодействие лицом к лицу; б. опосредованное взаимодействие посредством источника связи (телефон, интернет); с. опосредованное квазивзаимодействие. В отличие от первых двух типов общения, являющихся диалогическими, квазивзаимодействие монологично, отмечает Томпсон [1]. Однако, согласно нашему наблюдению, статья или репортаж в СМИ служит стимулом для ответной реакции клиента, представляемой в жанре «комментарий на форуме», что, в свою очередь, может вызвать дискуссию.

3. Близость к ядру концепта.

Отношения между различными группами агентов и клиентов, можно представить в виде полевой структуры, что обусловлено близостью к ядру концепта «Мода». Анализ словарных дефиниций и исследований, посвященных изучению феномена моды, позволил нам выделить его ядро, образуемое такими понятиями как *изменения, тенденция, новизна*. Так, в центре концепта, находятся творцы, владеющие семиотикой моды, создающие тенденции, вносящие изменения и новизну в пространстве моды и осознающие свою миссию. Последнее утверждение раскрывается в афоризме Коко Шанель: «*Je ne fais pas la*

mode, je suis la mode» (Я не создаю моду, я сама мода). Психологическими чертами этой группы агентов являются оригинальность, эстетическое чутье, независимость, деловая коммуникабельность [4, с. 475–476]. Благодаря творчеству законодателей моды: модельеров, дизайнеров, производителей создается материальный продукт, нуждающийся в информационном освещении (посредниках).

Посредники выполняют информативную и воздействующую функции, информируя клиентов о происходящих событиях в мире моды: показах, создании новых коллекций, тенденций сезона. Взаимодействие творцов (законодателей моды) и посредников рождает дискурс моды, привлекающий ярких приверженцев новых тенденций, среди которых можно выделить элитарных клиентов, следящих за модой, присутствующих на модных показах известных личностей, демонстрирующих известные бренды в своем гардеробе, а также инфлюэнсеров, чей профиль в социальных сетях является иллюстрацией различных трендов, вариантов сочетаний одежды. Доминирующими психологическими чертами этого типа клиентов являются острая включенность и погруженность в пространство моды, одежды, аксессуаров. Эта группа воплощает типаж «модный человек» (модник, модница).

Далее следует группа, с условным названием «подражатели» или фолловеры, изучающая и копирующая образы известных личностей и инфлюэнсеров. Эта группа занимает положение между элитарным клиентом и массовым потребителем.

На периферии концепта находятся клиенты, выбор одежды которых обусловлен ее в большей степени функциональностью, нежели соответствием модным тенденциям.

Предлагаемые нами критерии, их уточнение и детализация позволят охарактеризовать коммуникативное поведение участников модного дискурса, их участие и роль в дискурсе моды.

В заключение отметим, что перспективу нашего исследования мы видим в дальнейшем изучении категорий дискурса моды, а также анализе исторического и концептуального аспектов.

Библиографический список

1. Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 2005.
2. Зиммель Г. Избранное. Созерцание жизни. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, Университетская книга, 2014.
3. Карасик В.И. Интерпретация дискурса: топик, формат, модус. Известия ВГПУ. 2015. № 1 (96). С.73–79.
4. Карицкий И.Н. Психология моды: факторы моды и типы личности в сфере модной деятельности. Перспективы психологической науки и практики // материалы международной научно-практической конференции. Москва. 2017. С. 473–477.
5. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.
6. Свендсен Л. Философия моды. М.: Прогресс Традиция, 2007.
7. Большой толковый словарь / под ред. С.А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2000.
8. Эволюция моды: 20 лучших fashion-показов. URL: <https://www.elle.ru/moda/fashion-blog/evolyutsiya-modyi-20-luchshih-fashion-pokazov/> (дата обращения: 02.04.2021).

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОНЛАЙН-ПОРТАЛОВ

Х. Лерхер

Аннотация. В докладе анализируются машинные переводы распространенных онлайн-порталов. Анализ посвящен вопросу, как онлайн-порталы справляются с художественным текстом.

Ключевые слова: онлайн-порталы, перевод, артикль, грамматика, синтаксис, коллокации.

COMPARATIVE ANALYSIS OF ONLINE TRANSLATION PORTALS

H. Lörcher

Abstract. The essay analyses machine translations of common online portals. The analysis focuses on how online portals handle literary text. The report analyses machine translations of common online portals. The analysis focuses on how online portals handle literary text.

Keywords: online portals, translation, articles, grammar, syntax, collocations.

Статья представляет собой онлайн-порталы *Bing Microsoft Translator* [1, URL], *Wordlingo* [2, URL], *Google* [3, URL], *Deepl* [4, URL], *Prompt Online Translator* [11, URL], *Pons. Hallo Welt* [12, URL], *Systran Translate* [15, URL] и *Яндекс Переводчик* [16, URL]. Выбор порталов следует за исследованием статьи „Die smarte Wortfabrik“ [17, с. 140], где сравниваются и оцениваются некоторые порталы. Алгоритмы всех переводческих порталов являются строго охраняемой коммерческой тайной, возможные выводы могут быть сделаны только на основе анализируемых синтаксических, грамматических и лексических единиц. Порталы являются способом искусственного интеллекта, т.е., он позволяет порталам обучаться на задаваемых примерах. Следовательно многократный ввод одного и того же текста на портале переводов может привести к различным переводам.

Порталы многоязычны, они предлагают различные языки в разных сочетаниях, среди них немецко-русский и русско-немецкий.

Основой исследования являются фрагменты повести «Дипломатический агент» Ю. С. Семенова и его машинные переводы с русского на немецкий язык. С учетом ограниченного объема фрагмент составляет около 150 слов [14, с. 6, 105]. Повесть еще не переведена на немецкий язык.

Первый обзор показывает, что переводы названных порталов значительно различаются качеством. В порталах *Wordlingo* [2, URL] *Prompt* [11, URL] и *Systran Translate* [15, URL] смысл перевода становится только частично ясным, нередко его угадать нельзя. Смысл текста более или менее распознается порталами *Bing Microsoft Translator* [1, URL], *Google* [3, URL], *Deepl* [4, URL], *Pons. Hallo Welt* [12, URL] и *Яндекс Переводчик* [16, URL]. Замечательным оказывается дальнейшее развитие портала *Pons. Hallo Welt* [12, URL]. Год назад перевод портала явился совсем непонятным, все нераспознанные слова – всего семь слов – транскрибируются на латиницу, смысл фрагмента совсем не признается. Недавнее повторное исследование показало хороший результат.

Что касается правописания и грамматики, все переводы содержат мало ошибок. Правила склонения и спряжения редко нарушаются, такие сложности немецкой грамматики, как употребление артикля, в общем, распознаются.

Проблемы вызывают синтаксис, коллокации, слова с разными значениями и употребление слов в переносном смысле. Такие же слова и выражения часто не были понятны и поэтому неправильно переведены.

Порталы *Wordlingo* [2, URL], *Prompt* [11, URL] и *Systran Translate* [15, URL] больше не рассматриваются, так как не справляются с текстом. Для доказательства можно привести несколько примеров. *Wordlingo* [2, URL], например, содержат некоторые английские слова вместо соответственных немецких переводов. Переводы *Prompt* [11, URL] и *Systran Translate* [15, URL] немного лучше, но о смысле перевода можно также догадаться. Предложение «Иван слушал, как лязгал ключ в скважине» переведено порталами *Prompt* [11, URL] или *Systran Translate* [15, URL] таким образом: „Ivan hat zugehört, wie er den Schlüssel im

Brunnen angelogen hat“ [11, URL], „Ivan hörte zu, wie der Schlüssel im Brunnen herunterkam“ [15, URL]. Фраза совсем неясна, так как глагол «лязгать» и выражение «ключ в скважине» не правильно переведены.

Переводы *Bing Microsoft Translator* [1, URL], *Pons. Hallo Welt* [12, URL], *Google* [3, URL], *Deepl* [4, URL] и *Яндекс Переводчик* [16, URL] являются более или менее понятными. Переводы портала *Pons. Hallo Welt* [12, URL] основаны на переводы *Deepl* [4, URL] и *Bing Microsoft Translator* [1, URL]. Перевод портала *Bing Microsoft Translator* [1, URL] похож на *Deepl* [4, URL], а следовательно, *Pons. Hallo Welt* [12, URL]. С учетом ограниченного объема только анализируются примеры порталов *Deepl* [4, URL], *Google* [3, URL] и *Яндекс Переводчик* [16, URL].

На примерах «в скважине замка» и «ключ в скважине» [14, с. 6] можно определить некоторые проблемы. *Google* [3, URL] переводит «в скважине замка» как „Schlüsselloch des Schlosses“ и «ключ в скважине» как „Schlüssel im Brunnen“, *Deepl* [4, URL] предлагает „Schlossloch“ и „Schlüssel im Brunnen“, а *Яндекс Переводчик* [16, URL] „Bohrloch des Schlosses“ и „Schlüssel im Brunnen“. Все варианты неправильные. Слово «скважина» имеет значение: „Bohrung“, „Bohrloch“, „Brunnen“ [9, URL], также в печатном словаре названы переводы: „I. schmale Öffnung, Spalte: замочная ~ Schlüsselloch. II. Bohrloch“ [13, с. 887].

Первой проблемой является значение «замок» в немецком языке. Перевод слова «замок» – омоним: „Schloss“ обозначает здание и «приспособление для запираения чего-н. ключом» [10, с. 216]. Поэтому переводы примера «ключ в скважине» не понятны, так как буквальный перевод оказывается правильным: *der Schlüssel im Schloss*.

Вторую проблему вызывает коллокацию «существительное + определение в родительном падеже». Существует три способа перевода таких выражений: прилагательное + существительное, словосочетание или существительное + определение в родительном падеже. Почти нет правила, какой из вариантов выбрать, и, конечно, в этих случаях не преуспевают переводческие машины.

Здесь правильным вариантом перевода «ключ в скважине» является словосочетание: Schlüsselloch.

Также с идиомитическими особенностями переводческие машины справляются с трудом, например пропуск местоимения и спрягаемых форм настоящего времени немецкого глагола „sein“. Предложение «Он испугался своего голоса. Вздрыгнул» [14, с. 6] только *Deepl* [4, URL] более или менее правильно переводит. *Google* [3, URL] и *Яндекс Переводчик* [16, URL] предлагают: „Er hatte Angst vor seiner Stimme. Schauderte“ [3, URL] и „Er hatte Angst vor seiner Stimme. Zusammenzucktest“ [16, URL]. Глагол «испугаться» переводится лучше словом „erschrecken vor“, и обязательно надо добавить или местоимение „er“ или союз „und“: „Er erschrak vor seiner Stimme und zuckte zusammen“ или: „Er erschrak vor seiner Stimme. Er zuckte zusammen.“ Выбор того или иного варианта – вопрос стиля.

Перевод предложения «его голос – красивый, низкий» [14, с. 6] необходимо содержать спрягаемую форму глагола „sein“. Во все переводы глагол «sein» не включен. *Google* [3, URL] предлагает: „. . . seine Stimme – schön, leise“, *Deepl* [4, URL]: „. . . seine Stimme – schön, tief“, *Яндекс Переводчик* [16, URL] переводит: „. . . seine Stimme – schön, niedrig“. Вариант „leise“ неправильно, вариант „niedrig“ не используется в связи со словом „Stimme“.

Точный перевод: „. . . seine Stimme ist angenehm und tief“.

В общем переводческие порталы справляются более или менее с простыми предложениями, но не с сложными предложениями, состоящими из нескольких предикативных центров. Примером может служить причастный оборот: «Он подошел к койке, стоявшей под маленьким . . . окном» [17, с. 6]. Несмотря на неправильное употребление артикля во всех приведенных примерах, в переводе *Deepl* [4, URL] отсутствует относительное местоимение „die“ до запятой: „Er näherte sich der Kojе, stand unter einem . . . Fenster“. *Яндекс Переводчик* [16, URL] почти правильно переводит: „Er ging zu einem Bett, das unter einem . . . Fenster stand“. *Google* [3, URL] предлагает лучший перевод: „Er ging

zu der Koje, die unter einem . . . Fenster stand“. Точный перевод предложения: Er ging zu der Koje, die unter dem Fenster stand.

Одной из главных проблем машинных переводов являются идиоматические выражения, связанные с историей. Молодой герой повести «Дипломатический агент» и А.С. Пушкин разговаривали о свободе, когда Пушкин вдруг его спросил: «А если новый Пугач объявится, вы с ним пойдете?» [14, с. 105]. Все три портала правильно перевели предложение, в качестве примера приводится только перевод портала *DeepL*: „Und wenn der neue Pugach auftaucht, gehen Sie dann mit ihm?“ [4, URL]. Но кто такой Пугач? Это объяснение может дать только человеческий переводчик.

Машинные переводы позволяют первое осведомление, о чем идет речь, и они помогают понять смысл текста. Краткий анализ показал, что содержание и значение изученных фрагментов были признаны. Переводы содержат ошибки, но они понятны. В качестве примера можно привести последний абзац фрагмента, который уже частично обсуждался: «Он испугался своего голоса. Вздрыгнул. И вдруг с поразительной ясностью вспомнил слова прокурора, его голос – красивый, низкий. Перед тем как произнести фамилию Ивана, он кашлянул и громче, чем имена всех остальных, прочел . . .» [17, с. 6]. В качестве примера приводится перевод *DeepL* [4, URL], он предлагает лучший вариант, исправления в скобках: „Er fürchtete sich (erschrak) vor seiner Stimme. Er schauderte. Und plötzlich erinnerte er sich mit auffallender Klarheit an die Worte des Staatsanwalts, seine Stimme (war) – schön (angenehm und), tief. Bevor er den Namen Ivan(s) aussprach, hustete er und las lauter als die Namen aller anderen . . .“.

Итоги исследования показывают, что исследованные переводческие онлайн-порталы отличаются качеством переводов. Только три из восьми исследованных порталов предоставили полезные результаты. Большой проблемой является перевод коллокаций, идиоматических выражений и синтаксических связей.

Даже сравнительно легко переводимые выражения не всегда правильно распознаются. Хотя исследование основывается на небольшом корпусе, можно сказать, что перевод литературного текста вызывает выше названные проблемы.

Машинные переводы только обеспечивают первоначальный обзор содержания, они, как правило, случайно предоставляют точный перевод. Поэтому проблема машинного перевода заключается в его надежности. Просто непонятно, от каких критериев зависит правильный перевод – и это серьезный недостаток. Чтобы использовать порталы, необходимо хорошо знать русский и немецкий языки. Однако следует в виду, что разработка алгоритмов динамична.

Библиографический список

1. Bing Microsoft Translator. URL: <https://www.bing.com/translator> (дата обращения: 24.02.2020 и 18.04.2021).
2. WordLingo. URL: http://www.worldlingo.com/de/microsoft/computer_translation.html (дата обращения: 24.02.2020 и 18.04.2021).
3. Google Übersetzer. URL: <https://translate.google.com/?hl=de> (дата обращения: 22.02.2020 и 18.04.2021).
4. DeepL – Übersetzer. URL: <https://www.deepl.com/translator> (дата обращения: 22.02.2020 и 18.04.2021).
5. Лерхер Х. Замечания к двуязычному онлайн-порталу «Pons» // Язык, культура, менталитет. СПб, 2019. С. 117–120.
6. Лерхер Х. Замечания по приложению «ProDict RU-DE» // Русский язык: Исторические судьбы и современность. М., 2019. С. 404–405.
7. Лерхер Х. Краткий анализ переводческих онлайн-порталов // Слово. Грамматика. Речь. М., 2019. С. 264–266.
8. Лерхер Х. Краткий анализ словарей-приложений // Русский язык и литература в контексте глобализации. М., 2019. С. 346–351.
9. Мультитран. URL: <https://www.multitrans.com/> (дата обращения: 18.04.2021).

10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. М., 1993.
11. Promt Online Translator. URL: <https://www.online-translator.com/> (дата обращения: 24.02.2020 и 18.04.2021).
12. Pons. Hallo Welt / Wörterbuch / Textübersetzung. URL: <https://de.pons.com> (дата обращения: 22.02.2020 и 19.04.2021).
13. Russisch-Deutsches Wörterbuch / Н.Н. Bielfeldt. Berlin, 1970.
14. Семёнов Ю.С. Дипломатический агент. Повесть. Оренбург, 2016.
15. Systran Translate. URL: <https://translate.systran.net/> (дата обращения: 24.02.2020 и 18.04.2021).
16. Яндекс Переводчик. URL: <https://translate.yandex.ru/> (дата обращения: 22.02.2020 и 18.04.2021).
17. Himmelein G. Die smarte Wortfabrik // с't 2019, Heft 25. С. 138–142.

МОДЕРНИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ГРУЗИИ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИДЕЙ ПОСТМОДЕРНИЗМА

О. В. Маркова

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам модернизации национальной системы образования республики Грузия. На основе анализа документов по стратегии и концепции модернизации образования, научной литературы, сделана попытка рассмотреть процессы обновления национальной системы образования, исследовать влияние постмодернистского мышления на определяющие цели и функции современного образования Грузии. Выявлены этапы модернизации национальной системы образования в Грузии с момента приобретения независимости по настоящее время. Особое внимание уделено широкомасштабным модернизационным процессам в начале XXI века. Представлены основные результаты проекта «Модель новой школы» и перспективы его развития.

Ключевые слова: постмодернизм, диалог культур, система образования, модернизация, реформы образования в Грузии.

MODERNIZATION OF THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM OF GEORGIA UNDER THE INFLUENCE OF POSTMODERN IDEAS

O. V. Markova

Abstract. This article is devoted to the modernization of the national education system of the Republic of Georgia. Based on the analysis of documents on the strategy and concept of modernization of education, scientific literature, an attempt is made to consider the processes of updating the national education system, to investigate the influence of postmodern thinking on the defining goals and functions of modern education in Georgia. The stages of modernization of the national education system in Georgia are identified from the moment of independence to the present. Special attention has been devoted to large-scale modernization processes at the beginning of the XXI century. The main results of the project "Model of a new school" and the prospects for its development are presented.

Keywords: postmodernism, dialogue of cultures, education system, modernization, education reforms in Georgia.

Мировые современные тенденции в сфере образования в 21 веке, стоящие перед развитыми и развивающимися странами, демонстрируют понимание важности роли и функции системы образования для обеспечения конкурентоспособности государства, социальной стабильности, развития его общественных институтов.

Высокоэффективная система образования, модернизация и инновация в образовательной сфере являются основными факторами обеспечения устойчивого роста экономики любого государства, выхода на передовые позиции во всем мире.

Однако, бесспорным является факт, что за последние 20 лет мир чрезвычайно изменился. Сегодня мы переживаем эпоху глубоких потрясений, трансформации экономических и социальных систем, процессы глобализации, информатизации, компьютеризации, формирования новых моделей отношений в обществе, в том числе в образовании.

В этой связи в педагогической науке наблюдается разворачивание дискурсов в сторону осмысления модернизации и реформирования национальных систем образования.

Анализ происходящих изменений выявляет характерные черты постмодернистского мышления, а именно недоверие к знанию, разуму, плюрализм и множественность, восприятие мира в качестве хаоса, кризис авторитетов.

Большинство исследователей полагает, что именно постмодернизм, с одной стороны, отражает дух новой эпохи, с другой стороны, адекватно осмысливает наступившую эпоху, дает новое видение современности. В условиях глобализации и глобальных рисков, которые несут угрозу общественному развитию, и в том числе развитию образования, влияние времени (эпохи постмодерна) на образование и образовательное пространство должно быть изучено и учтено педагогической наукой [4, с. 373], [9, с.17–44].

Собственно, в условиях глобализации, расширение диапазона контактов между странами, диалог культур, межкультурный формат общения усиливает

способности стратегического мышления на уровне государств, позволяет адекватно реагировать на вызовы постмодернизма при модернизации национальных систем образования.

Грузия как часть постсоветского пространства унаследовала эффективную для своего времени систему образования, гарантирующую практически поголовную грамотность, бесплатность обучения на всех ступенях образования, всеобщую доступность высшего образования, научный характер и фундаментальность образовательных программ, сложившийся кадровый резерв.

Модернизация системы образования Грузии происходит на пересечении культур кавказского региона, с исследованием причин специфических характеристик, различий в формировании структуры ценностей, правил и норм, поликультурных закономерностей, с целью адаптации её к условиям собственного культурного пространства. Общемировые тенденции в модернизации систем образования показывают, что нет идеальных практик, каждая национальная система опирается на свои традиции, исторический опыт, содержит свою уникальность.

В этой связи *актуализируется проблема исследования* проникновение идей постмодернизма в решении вопросов реформирования и модернизации национальной системы общего образования Грузии.

Методология модернизации образования представлена трудами В.С. Аванесова, А.Г. Бермуса, М.В. Богуславского, Э.Д. Днепров и др. Различные модели модернизации системы общего образования во всемирном образовательном пространстве обосновали Т.Н. Бокова, А.Н. Джуринский, С.В. Иванова и др.

Модернизация образования рассматривается как «комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования» [6, с. 325], как «процесс формирования в системе образования способности постоянно и успешно адаптироваться к меняющимся условиям и задачам, созда-

вать новые образовательные институты, модифицировать старые, формируя каналы для эффективного диалога между обществом и государством, развивая новый демократический тип взаимодействия в сфере образования» [3, с. 10].

В докладе «Основные направления модернизации российского образования» В.С. Аванесов определяет модернизацию как «приведение сферы образования к современным требованиям личности, граждан, общества и государства». Модернизация достигается посредством «создания современной электронной учебной среды, умелого сочетания прежних и новых технологичных форм, активизации самостоятельного изучения интересующих учебных дисциплин в доступном для личности объеме. Модернизированное образование становится личностно-центрированным, открытым для научной организации текущего и итогового контроля, с существенным увеличением времени на выполнение самостоятельной работы» [1, с. 866]. Таким образом, модернизация понимается как форма обновления национальной системы образования, как процесс и результат приведения базовых характеристик национальной образовательной системы в соответствие с ключевыми характеристиками общества на данном этапе, которые обусловлены вызовами и трендами, в условиях которых оно функционирует [2, с. 384].

Дискурс о проблемах модернизации образования в настоящее время расширяется и в контексте широкомасштабных реформ национальных систем общего образования, в которых активно проявляются идеи постмодернизма. Исследуется влияние постмодернизма как «духа времени» на развитие школьного образования, его учебно-методического сопровождения, обновления его содержания и технологий, рассмотрен постмодернистский дидактический проект на примере становления и развития альтернативной школы в США [4, с. 373].

Идеи постмодернизма нашли отражение концепции обновления образования, получившей название «Концепция демократического диалога». В основу этой концепции положена идея взаимной адаптации и социализации субъектов образовательной деятельности в процессе обучения через диалог, основанный на принципах демократии. В рамках такой модели основная задача учителя –

«создать атмосферу, в которой учащиеся могут высказывать свои идеи, проявлять чувства, не рискуя подвергнуться репрессивным воздействием со стороны одноклассников или учителя». Разработчики концепции подчеркивают, что «диалоги — это не дебаты, а средство получения знаний по конкретной теме, где весь класс выигрывает или теряет вместе» [10, с. 75–79]. Именно из диалогов учащиеся начинают узнавать, что демократическое общество включает комбинацию частных прав и инициатив с социальной ответственностью, коллективным принятием решения и разделенными целями внутри сообщества. Они обнаруживают, что демократия часто влечет за собой неправомерное несоответствие между желанием большинства и правами меньшинств. Другая позитивная сторона процесса диалога, как формы обучения, – предоставление ученикам возможности активно производить знания самим, не полагаясь на сосредоточенные в учебниках формулировки.

Постмодернистские тенденции, укрепляющиеся под влиянием фактора доминирования информационной парадигмы – ведущего признака современного глобального мира – породили культуру информационного общества, где основная проблема связана с изменением способа передачи информации и состоит в необходимости сохранения субъектами способности к критическому восприятию информации, выработке иммунитета к ее убеждающей силе. С.В. Иванова, описывая общие черты образовательных систем стран на постсоветском пространстве, отмечает, что, с одной стороны, все национальные образовательные системы стран постсоветского пространства в той или иной степени обновились и модернизируются примерно в одном ключе (невозможно уйти от корней и полученного в СССР образования!). С другой стороны, все отчетливее проявляется постоянное обращение к опыту западных стран и США, стремление к постоянным связям с зарубежными системами образования и образовательными структурами [7, с. 6–13].

Таким образом, к настоящему времени создана основательная теоретическая база для исследования вопроса модернизации общего образования в Грузии под влиянием идей постмодернизма.

Анализ реформ системы образования Грузии в нашем исследовании осуществляется посредством системного подхода как основного методологического подхода, с учетом множества параметров, соответствующих объекту изучения.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- методологические подходы к модернизации образования (А.Г. Бермус, М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров и др.);

- философские исследования, посвященные влиянию идей постмодернизма на национальные системы общего образования (Т.Н. Бокова, Г.Д. Дмитриев, С.В. Иванова, М.А. Розов и др.);

- исследования по педагогической компаративистике (Т.Н. Бокова, А.Н. Джурицкий, С.В. Иванова, И.А. Тагунова и др.);

Методы исследования: *общенаучные методы* – абстрагирование, аналогия, классификация, конкретизация, моделирование, систематизация, теоретический анализ и синтез, типологизация; *историко-педагогические методы: историко-структурный* – выявление основных системообразующих компонентов процессов модернизации системы общего образования в Грузии; *конструктивно-генетический* – характеристика процесса модернизации системы общего образования в его исторической эволюции.

Базу источников исследования составили: законодательные акты: Конституция Грузии, Закон об образовании Грузии (в действующей редакции), Программа модернизации системы образования Грузии на период 2019–2024 гг., проект «Модель новой школы», материалы публичных выступлений грузинских политических деятелей по вопросам модернизации национального общего образования, материалы педагогической периодики и публицистики по проблемам модернизации системы общего образования.

Система образования всегда строилась на принципах консерватизма и традиционности, между тем, в настоящее время система образования в цивилизованных странах переживает кризис стабильности, постоянно пребывая в состоянии поиска и самоизменения.

Образование и наука вышли в приоритетное направление Грузии сразу после определения независимости государства и формирования нового правительства в 1990 году. Прежде всего, следует подчеркнуть, что этот период характеризуется для Грузии социально-экономическим хаосом. Сложная экономическая ситуация сложилась в результате прекращения всего производства, которое было привязано к производству советских стран. Грузия, как республика на советской дотации, погрузилась в глубокий экономический кризис. Резко сократились и расходы на образование. Например, в 1994 году сектор образования в Грузии составлял менее 1% ВВП. Такое беспрецедентное снижение трудно сравнить с историей систем образования во всем мире [8, с. 35]. Именно на таком тяжелом экономическом фоне государство Грузия приступило к построению национальной системы образования.

Особое внимание было уделено преобразованиям, трансформирующим государственные стандарты системы советского образования и созданию новой национальной системы образования. Такая реактивность системы образования была продиктована новыми запросами общества и личности. Основные идеи реформирования образования пришли из образовательной среды США, где реализуется постмодернистская модель образования, запускающая процессы реформирования и поиска компромисса между жесткой централизацией и широкой автономией в управлении сферы образования.

Именно направленность дальнейшего развития образования в Грузии, скорость изменений, замена базовых доминант как структуры, стремление к деконструкции и множественности, к открытости и интеграции выдают некоторые черты постмодернизма, которые проявились при этапной модернизации национальной системы образования в стране.

Любая модернизация в обществе всегда требует определенного политического контекста. С момента объявления о государственной независимости Грузии в апреле 1990 года можно выделить несколько кардинально отличающихся этапов как в историческом ключе государства в целом, так и в сфере образования. Первый этап для молодого государства сопровождался глубоким всеоб-

щим экономическим кризисом, усилением криминала, гиперинфляцией и закончился в феврале 2004 года, когда в Грузии произошел конституционный переворот.

Начинается новый 9-ти летний этап, связанный с деятельностью правительства, пришедшего к власти в результате «Революции роз» в Грузии и охарактеризованный как авторитарное правление, демонстрирующее противоречивый характер и возможные последствия с точки зрения перспектив в области образования. Например, последствия для русскоязычного образования в стране. В связи с продолжительным закрытием границ с Россией, отсутствием должной мотивации у молодых в изучении русского языка, ограничением государственных ресурсов в поддержании русской культуры был утрачен русский язык для большей части нового поколения. Декларированные лидерами «Революции роз» либертарианские идеи в большинстве случаев прямо противоречили мероприятиями, которые проводились в сфере образования, в том числе в средних (публичных) школах. В структуре среднего образования появляется институт школьных приставов, основной функцией которого становится контроль и обеспечение порядка в городских школах. Противоречивость данного решения выразилась, с одной стороны, в упорядочении системы и дисциплины, снижении преступности, а с другой стороны, в обнаружении прямого нарушения свободы личности учащихся и учителей; тем абсурднее такая практика в условиях социализации, адаптации школьников к будущей жизни в обществе.

Несмотря на непопулярные меры, предпринятые правительством на пути реформирования образовательной системы, а именно: отмену бесплатного высшего образования, ограничение свободы личности и снижение тем самым положительного потенциала модернизации, были достигнуты позитивные сдвиги, динамизм в развитии образования.

В 2005 году на Бергенском саммите Грузия присоединилась к Болонскому процессу. Это позволило стране удачно интегрироваться в мировое образовательное пространство, повысив конкурентоспособность системы образования, унифицировать систему контроля и оценок, придав легитимность дипло-

мам учебных заведений Грузии, появилась возможность сравнивать кадровый потенциал, уровень знаний и при этом сохранить самобытность университетов. Болонский процесс дает преимущество выбора университета и страны, гарантирует мобильность для всех субъектов образовательного процесса, стирая при этом границы государств и континентов.

Двумя годами ранее Болонская система была принята в практику российских университетов в рамках реформирования системы образования. Еще одной образовательной инновацией в Грузии стало введение Единого национального экзамена — аналог Единого государственного экзамена, который действует на территории РФ.

В октябре 2012 года правительство «Революции роз» потерпело поражение на парламентских выборах, власть перешла в руки политического объединения «Грузинская мечта».

Анализ состояния системы образования, подведение промежуточных итогов, выводы об успехах и провалах ее за годы постсоветского периода, контур обратной связи выявил некоторые системные трудности в сфере образования, особенно за последние годы. Это послужило толчком к формированию новых механизмов адаптации и апробации содержания образовательных программ, к ориентации на интересы личности, к большей самостоятельности образовательных учреждений, к появлению негосударственных форм обучения.

В 2019 году Грузия начала масштабную модернизацию национальной системы образования, утвердив новую программу реформ для всех уровней образования и образовательных учреждений страны, рассчитанную на 5 лет. Цель правительства Грузии – вывести образование в стране на качественно новый уровень и получить реальную возможность интеграции грузинской системы образования в международную.

Новая реформа предусматривает усиление внимания к вопросам практической направленности полученных знаний, расширения сотрудничества школы и семьи. Возможность и стремление к качественному образованию реализуется через множественность выбора программ, учебных книг, цифровых техно-

логий и параметров учебного времени, которые применяются как в отношении продолжительности самого обучения, так и на примере отдельных учебных дисциплин.

Сегодня сделаны первые шаги на пути реализации программы модернизации системы образования:

- С 2019 года отменены выпускные школьные экзамены, что дает огромную экономию родителям, которые тратят большие средства на дополнительные формы обучения, репетиторов и при этом, не получают необходимый уровень знаний.

- Упразднение выпускных экзаменов не означает, что отменены оценочные ступени в процессе обучения, теперь в 6-х и 10-х классах будет проходить аттестация по дисциплинам и носить она будет аналитический характер, чтобы выявить проблемы и дать конкретные направления в качестве рекомендаций родителям, детям и государству.

- С 2020 года сократили количество приемных экзаменов в университеты до трех, при этом обязательные предметы: грузинский язык и иностранный язык. Высшим учебным заведениям дается больше автономии, возможность выбора третьего экзамена для абитуриентов при поступлении.

Серьезные изменения в системе образования ожидаются в рамках реализации проекта «Модель новой школы». Главная цель проекта – дать ученику фундаментальные знания, помочь им в освоении учебного материала в такой степени, чтобы они могли связывать их с разными жизненными ситуациями, научить критическому анализу и творческому мышлению; а школьную среду сделать гармоничной и безопасной.

"Модель новой школы" также подразумевает оценку школ по внутренней культуре и академическим достижениям учеников. В результате определяются индивидуальные профили школ, в которых отражаются их сильные и сравнительно слабые стороны. Оценки подобного типа дают возможность школе увидеть реальную картину и спланировать конкретные активности для преодоления существующих вызовов. В рамках "Модели новой школы"

обновляются классы, школы оснащаются сетями беспроводной связи Wi-Fi. Нетбуки первоклассников модифицированы современными образовательными программами Minecraft Education Edition и Scratch, с помощью которых преподаватель может проиллюстрировать лекцию. Специально для этого в системе есть несколько карт-шаблонов по конкретным темам уроков.

С точки зрения высшего образования был разработан двухгодичный план действия, преследующий следующую цель: внедрение стандартов обеспечения качества и руководящих принципов (ESG 2015) европейского пространства. Планируется вступление центра в европейский реестр Агентств обеспечения качества (EQAR), что обеспечит безусловное признание в Европе выданных в Грузии дипломов, мобильность грузинских и иностранных студентов.

С точки зрения науки в 2019 году Грузия вступила в фонд Инициатива Еврокомиссии EURAXESS. Создан портал EURAXESS-Georgia, который интегрируется с панъевропейским порталом EURAXESS. В настоящем в портал включено более 40 стран. Включение в EURAXESS сделает доступным для грузинских исследователей внутренние ресурсы Евросоюза и увеличит возможность включения в международные научные исследования.

Будет издан новый реферированный электронный научный журнал “Наука Грузии” (Georgian Science). Государство полностью профинансирует доступ на научный рынок ELSEVIER для государственных и частных университетов, научно-исследовательских институтов.

Реформа образования подразумевает комплексные, и в том числе интердисциплинарные подходы для всех направлений, что обеспечит трансформацию единой системы образования. Всего в рамках масштабной реформы системы образования в Грузии подготовлены десять пакетов, которые охватывают все направления. Реформы продлятся пять лет и, по заявлению правительства, нацелены на то, чтобы превратить Грузию в образовательный центр и сделать ее лидером в регионе.

Выводы:

Результаты нашего исследования позволили выявить, насколько постмодернизм predetermined стратегию развития системы образования и оказался востребованным в теории и практике ее реализации в Грузии.

Приоритеты в стратегии образования на динамические разработки, субъектно-центрированные образы, альтернативные образовательные выборы разворачиваются в контексте постмодернистических тенденций и продиктованы требованиями и ожиданиями современного общества.

Выявлены основные цели и смыслы модернизации национальной системы общего образования в Грузии, такие как повышение уровня качества образования, обеспечение непрерывности образования, сохранение множественности выбора и другие.

Обнаружились тенденции к созданию единого образовательного пространства, учитывающего возможности миграции населения, выбора образовательного учреждения без привязки к месту проживания, а на основе поиска запрашиваемого качества образования.

В качестве вывода, можно добавить, что наблюдается много общего в реформировании российской и грузинской систем образования. Данное обстоятельство открывает перспективы анализа диалога культур педагогических систем двух стран, невзирая на сложившиеся проблемы в области политических, социально-экономических взаимоотношений.

Реалии современного мира таковы, что, только осмыслив масштаб и скорость изменений новой эпохи, категории и проявления постмодернизма в социуме, можно адекватно начать реагировать на изменения, прогнозировать и планировать модели эффективных систем образования.

Библиографический список

1. Аванесов В.С. Основные направления модернизации российского образования: Докл. в рамках секции «Модернизация образования и инновационное развитие России» XII Междунар. науч. конф. «Модернизация России: ключ-

чевые проблемы и решения». 15–16 дек. 2011 г. // Ин-т науч. информ. по обществ. наукам Рос. акад. наук. URL: <http://www.gosbook.ru/node/53942> (дата обращения: 10.04.2021).

2. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура / А.Г. Бермус. М.: Канон+, 2008. 384 с.

3. Богуславский М.В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию // Проблемы современного образования. 2013. № 4. С. 5–20.

4. Бокова Т.Н. Влияние идей постмодернизма на становление альтернативных школ в США: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ин-т стратегии развития образования РАО. М., 2017. 373 с.

5. Большой толковый словарь русского языка / под ред. Кузнецова С.А. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.

6. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки / Э.Д. Днепров. М.: Мариос, 2011. 456 с.

7. Иванова С.В. Дидактический концепт в эпоху постмодерна // Ценности и смыслы. 2015. № 3 (37). С. 6–13.

8. Китиашвили З. Реформа общего образования в Грузии (1991–1913 гг.): ...дис. д-ра пед. наук (Ph.D) / Тбилисский государственный ун-т им. Иване Джавахишвили. Тбилиси, 2016. 214 с.

9. Тарева Е.Г. Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания // Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: кол. монография / отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. М.: Неолит, 2017. С. 17–44.

10. Pezone, M., Palacio, J., Rosenberg, L. Using student dialogues to teach social studies // Social Science Docket. Winter-Spring. 2003. No 3(1). P. 75–79.

ОБУЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

Л. А. Марянина

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения самостоятельному устному иноязычному высказыванию, самодостаточному как по форме, так и по содержанию. Использование речевых опор при обучении иноязычным высказываниям повышает самостоятельность высказываний на иностранном языке, индивидуализирует и расширяет содержание высказываний, организует коммуникативно-эвристическую и способствует переходу к коммуникативно-исследовательской деятельности студентов.

Ключевые слова: речевая поддержка, самодостаточное иноязычное высказывание, коммуникативно-эвристическая деятельность, речевое проектирование, коммуникативно-исследовательская деятельность.

TRAINING FOR SELF-IN-LANGUAGE SPEAKING

L. A. Maryanina

Abstract. The article discusses the issues of teaching an independent oral foreign language expression, self-sufficient both in form and content. The use of speech supports in teaching foreign language statements increases the independence of statements in a foreign language, individualizes and expands the content of statements, organizes communicative-heuristic and promotes the transition to communicative research activities of students.

Keywords: speech support, self-sufficient foreign language utterance, communicative-heuristic activity, speech design, communicative-research activity.

Основная цель обучения самостоятельному иноязычному высказыванию определяется системой упражнений, разработанных в дидактических пособиях. Очень трудная задача для решения-научить самодостаточному иноязычному высказыванию, в котором и форма, и содержание оригинальны.

Обучение самостоятельному иноязычному высказыванию осложняется тем, что студенты традиционно усваивают речевые формы и содержание высказывания в виде заданного текста. Различных упражнений, способствующих

воспроизведению текста, недостаточно для формирования у студентов самостоятельной и инициативной речевой деятельности. И как результат - пересказ текста, в котором нет собственных мыслей, выраженных на иностранном языке.

Использование речевых опор может помочь в обучении самостоятельному иноязычному высказыванию

Цель поддержки состоит в том, чтобы прямо или косвенно помочь генерировать речевое высказывание, вызывая ассоциации с жизненным и речевым опытом студентов.

Поддержку, при обучении монологической речи, следует понимать как особый вид стимулов, обеспечивающих: а) общую направленность содержания высказывания, б) адекватность высказывания теме, в) логику построения высказывания, г) количественную достаточность в раскрытии темы. Поэтому мы можем рассматривать речевую поддержку как стимул и стимул к действию, связанный с оформлением мыслей для высказывания на иностранном языке.

Обучение самостоятельному иноязычному высказыванию предполагает обучение "не только средствам, т. е. словам и правилам иностранного языка, но и самому способу формирования и формулирования мыслей" [4, с. 189]. Следует подчеркнуть, что информация, содержащаяся в самом тексте, может быть мотивом для размышления, и задача преподавателя – направлять и грамотно управлять мотивами, возникшими в связи с тем, что студент услышал, увидел или прочитал.

Следует иметь в виду, что для повышения самодостаточности иноязычного высказывания необходимо внутренне прочувствовать содержание высказывания. Расширенное собственными знаниями содержание поможет в организации коммуникативной и эвристической деятельности студентов.

Используя эти условия, они ищут решение проблемы, самостоятельно приходя к определенному выводу. Мобильные речевые опоры, представленные в виде карточек с необходимыми словами и выражениями, приближают студентов к достижению поставленных целей.

При подготовке к самостоятельному высказыванию учащиеся выбирают нужные им карточки и выстраивают их в логической последовательности своего высказывания. На этом этапе составляется план их собственного высказывания, который включает в себя внутреннюю речь, и все это происходит в естественных условиях. Это позволяет научить студентов планировать самостоятельное высказывание, обоснованность его построения с точки зрения содержания и формы.

В качестве примера мы предлагаем коммуникативную ситуацию и задания к ней: "В мирные дни героизм невозможен". Студенты должны прокомментировать это утверждение. Они учатся говорить самостоятельно и выражать свои мысли на иностранном языке. Попытки и усилия по построению самостоятельного иноязычного высказывания показывают, что коммуникативная мотивация достаточно сильна, но средств, с помощью которых студент выражает то, что он хочет, например, использование субъектных глаголов, союзных слов, наречий, местоимений и фактического материала недостаточно. Использование речевых опор позволило им расширить свои высказывания. На репродуктивном этапе был предложен небольшой текст, который включал в себя необходимое количество лексических и грамматических средств. Задания к тексту носили условно-речевой характер, например: согласитесь с прочитанным, если это соответствует действительности, помогите говорящему закончить предложение, упражнения на вопросы и ответы.

Следующий этап заключается в построении студентами высказываний с использованием речевых опор, которые строятся в соответствии с логической последовательностью изучаемого текста.

Речевая поддержка фиксирует содержание, форму и логику высказывания. Фиксированные вопросы способствовали формированию самостоятельного иноязычного высказывания.

Для того чтобы построить высказывание по самостоятельно составленной речевой схеме, студенты должны варьировать его форму и содержание в соответствии со своим речевым планом и перенести языковой материал на новый

предмет речевой деятельности, расширить содержание высказывания, самостоятельно прийти к выводу. Заметно повышается самостоятельность иноязычного высказывания.

Обучение студентов использованию речевых опор во внутренней речи способствует более полному решению поставленной задачи. Внутренние речевые опоры соответствуют символической системе, необходимой говорящему для прогнозирования и реализации его речевого плана.

Формирование этой системы напрямую связано с усвоением языкового материала и использованием этого материала при формулировании мысли.

Критериями самостоятельного высказывания на иностранном языке в соответствии с [7, с. 5] являются:

- вариативность содержания и формы высказывания студентов;
- перенос усвоенного языкового материала на новый предмет речевой деятельности;
- развитие высказывания с использованием ранее изученных языковых средств и фактического материала;
- осуществление коммуникативной и исследовательской деятельности.

В коммуникативной и исследовательской деятельности студенты сами находят предмет говорения.

Используя изученный материал, студенты строят различные высказывания. На этом этапе происходит повышение коммуникативной мотивации и речевой активности, соответственно, возникает ситуация их готовности к речевой деятельности.

Коммуникативная готовность рассматривается как показатель успешности усвоения учебного материала. Следует подчеркнуть, что эффективность обучения самостоятельному высказыванию на иностранном языке тесно связана с методической составляющей в организации и проведении учебных занятий и зависит от особенностей интеллектуальной деятельности студентов.

Студенты должны начать подготовку к самостоятельному монологическому высказыванию на иностранном языке с выполнения упражнений, связан-

ных с речью, изменением содержания и формы высказывания, переносом языкового материала на новый предмет речевой деятельности.

Говоря о монологическом высказывании, мы имеем ввиду ряд логически и последовательно связанных предложений, объединенных общей темой.

И в этой связи мы отмечаем, что важнейшими характеристиками связной монологической речи являются ее соответствие речевой задаче, непрерывность, логичность, смысловая полнота, независимость и выразительность.

Монолог — это активная и произвольная форма речи. Для монолога у студента должна быть тема. И он должен уметь планировать не только отдельные предложения, но и все высказывание в целом с учетом коммуникативного намерения.

Монологическая речь выполняет три основные функции: информативную, влияющую и эмоционально-оценочную. Функции монологической речи определяют ее деление на функциональные типы: монолог-описание, монолог-сообщение, монолог-рассуждение.

По сравнению с диалогической речью монологическая речь вызывает более значительные трудности в овладении. Большинству студентов трудно овладеть навыками составления связного монолога. Это определяет важность обучения монологической речи.

Приобретая опыт самостоятельной речи, студенты развивают интерес к самостоятельной речи на иностранном языке.

Следует отметить, что самостоятельность иноязычного высказывания формируется в процессе перехода от репродуктивной к коммуникативно-эвристической и, далее, к коммуникативно-исследовательской деятельности.

Обучение самостоятельному иноязычному высказыванию может осуществляться с помощью речевых опор, которые в зависимости от этапа обучения делятся фиксированные, мобильные и внутренние [7, с. 8]:

- фиксированные речевые опоры представляют собой воспроизведение высказывания, изменение содержания и форм высказывания, передачу языкового материала другому субъекту языковой деятельности;

- мобильная речевая поддержка индивидуализирует содержание высказывания, расширяет содержание высказывания. Существует коммуникативно-эвристическая деятельность;

- с помощью внутренних речевых опор строится высказывание с использованием ранее изученного лексико – грамматического и фактического материала.

На этом этапе происходит коммуникативная деятельность, в которой уже присутствуют элементы исследования: что, как, почему, мое отношение и мнение. В этом случае можно говорить о более высоком уровне самостоятельности в построении высказываний на иностранном языке.

Подводя итог, можно сделать вывод, что самостоятельность иноязычного высказывания формируется в процессе перехода от одного типа речевых опор к другому. Критерием перехода является мыслительная активность студентов при построении высказываний.

Следует также отметить, что способ овладения самостоятельным иноязычным высказыванием напрямую зависит от уровня обучаемости студента. Учет уровня обучаемости является средством развития у студентов способности самостоятельно выражать себя на иностранном языке.

Библиографический список

1. Бим Л.И. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. Москва, 1977. С. 278.
2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». Москва, 1965.
3. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков //Иностранные языки в школе, 1979. №6. С.36–39.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва, 1991. С. 219.
5. Кулюткина Ю.Н., Сухобской Г.С. Моделирование педагогических ситуаций. Москва, 1981.С.32.

6. Машлыкина Н.Д. Использование речевых опор в процессе обучения иностранному языку. // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6.

7. Мильруд Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи. // Иностранные языки в школе. 1997. № 2. С. 5–11.

8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. Москва, 2010. 568 с.

СИМВОЛ КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ ПРОИЗВОДИТЕЛЯ С ПОТРЕБИТЕЛЕМ (НА ПРИМЕРЕ ВИННЫХ ЭТИКЕТОК)

Л. В. Милосердова

Аннотация. Данная статья затрагивает проблемы интерпретации символа как средства коммуникации виноделов с потребителями вина. В статье рассматриваются исторические, социальные и языковые причины приведшие к необходимости использовать символы на винных этикетках. В работе приведены примеры, демонстрирующие многофункциональность общения винодела с потребителем посредством символьных образов на этикетках.

Ключевые слова: символ, коммуникация, интерпретация, многофункциональность, винодел, винная этикетка.

SYMBOL AS A MEANS OF COMMUNICATION BETWEEN WINEMAKER AND WINE CONSUMER (ON THE EXAMPLE OF WINE LABELS)

L. V. Miloserdova

Abstract. This article touches upon the problems of interpreting symbols as a means of communication between winemaker and wine consumer. Historical, social and language reasons for symbols usage on the wine labels have been observed. The work provides examples demonstrating the multifunctionality of communication between wine producer and wine buyer through symbolic images on the labels.

Keywords: symbol, communication, interpretation, multifunctionality, winemaker, wine label.

Классическое определение коммуникации утверждает, что это “информационный обмен”, “процесс выработки новой информации, рождающий общность коммуникантов”, и это процесс происходит посредством не только устной и письменной речи, но также при помощи символов. Каждый раз сталкиваясь с символом, мы пытаемся его осмыслить, интерпретировать, расшифровать. В то же время символы могут дать гораздо больше информации, нежели чем текст, и привлечь интерес как любителя, так и профессионала. Символ как язы-

ковой и культурный феномен является объектом исследования различных наук, включая философию, логику, культурологию, а также лингвистику. Многие ученые, такие как Ч. Пирс, А.Ф. Лосев, А.А. Потебня, сходятся во мнении, что символ требует чрезвычайно детального исследования являясь одним из центральных понятий философии и эстетики. В современной лингвокультурологии актуализируется проблема интерпретации символа в процессе коммуникации внутри одной культуры, равно как и в межкультурном общении.

Символ принципиально многозначен, и дешифровка его образа не бывает однозначной. Истолкование символа динамично, многослойно и бесконечно. С.А. Радионова развивает динамическое толкование символа, отмечая, что «символ создает собственную многослойную структуру, смысловую перспективу, объяснение и понимание которой требует от интерпретатора работы с кодами различного уровня» [3, с. 70]. Символ определяется с позиции социокультурных наук как культурный объект участвующий в коммуникативном процессе. Согласно А.Г. Шейкину количество культурных смыслов может превосходить число существующих общепринятых знаковых форм [3, с. 71]. Интерпретация символа во многом зависит от индивидуальной идентичности интерпретирующего, его интеллектуального, социального и культурного уровня развития. Здесь также немаловажен аналитический подход для сведения всех вышеперечисленных аспектов в единую историю, которая стоит за этим символом. Символу свойственна эстетическая привлекательность, подчеркивающая его значимость для коммуникативной ситуации. Все эти функции символа позволяют сделать процесс коммуникации интересным, разнообразным, индивидуальным и даже уникальным.

В последнее десятилетие в России появился особый интерес к истории и культуре вина и виноделия. Эта сфера наполнена символизмом, интригующими загадками, глубокой философией, аллегориями и другими динамичными способами коммуникации. Чаще всего винодел общается с потребителем посредством этикетки. Однако необходимость символической формы общения между производителем вина и потребителем винной продукции возникла не так давно.

Первое упоминание винных этикеток было еще в Древнем Египте; это были прикрепленные шнурком кусочки пергамента к различного рода сосудам. Уже тогда у этикетки была четкая функциональная задача – отображать содержимое с точки зрения сорта винограда, места произрастания и винодела. Эти три основные критерия – виноград, терруар, винодел – были отображены на этикетке в древности и по сей день являются основными. Внешне этикетка стала меняться относительно недавно. Винная этикетка начинает эволюционировать с 18 века, когда массово развивается торговля вином. Ранее вино не транспортировали, поскольку вино производили там, где его потребляли. Одними из первых перевозить свои вина на дальние расстояния стали португальцы. Первые апелласьоны – законодательно закрепленное наименование по происхождению – появились в Португалии. С этого момента на этикетках появляется юридическая и символическая информация, говорящая о достоинствах вина и месте его происхождения. Ввиду того, что преодоление длительного расстояния и смену климатических условий выдерживали не все вина, а лишь те, что имели хороший потенциал развития в бутылке, виноделы пытались донести эту особенность чеканя винные этикетки на различного рода металлах. Такая этикетка придавала солидности, значимости и существенной прибавки стоимости вину. При транспортировке в бутылках часто появлялся осадок и перед тем, как разлить вино по бокалам, вино переливалось в декантер, чтобы освободить его от осадка. К декантеру прикрепляли серебряные кулоны, на которых чеканили место происхождения и винодела. Этикетка, основой которой становился благородный металл, заявляла о премиальности вина.

Далее наступает особый период появления массовой бутылки; бутылка становится недорогой (19 век), в это же время появляется массовая печать. Однако и в этот период винная этикетка содержит все еще скудную информацию, в основном юридического характера. Революция винных этикеток началась в 80-х годах 20 века. На этикетке по-прежнему отображалась система защиты наименования, если она имела место быть в этой стране, сорт винограда, географические данные. До сих пор во многих регионах существуют четкие нор-

мативы по шрифту, расположению и цветовой палитре винных этикеток, например в Бургундии. Принадлежность к элите винного мира читается в символически ажурном шрифте, похожим на ровный каллиграфический почерк монастырского послушника, умело орудующего гусиным пером.

В классических регионах всегда уделялось много внимания тому, что попадает на этикетку и как ее будет считывать потребитель. Однако при импортировании вина выяснилось, что при выборе винной бутылке камнем преткновения для большинства потребителей, как ни странно, являлась именно этикетка, которую обычный потребитель читать не мог. Французский язык сложный для прочтения, к тому же на этикетке много непонятных терминов, которые потребитель не может ни понять, ни запомнить. Итак, язык винодела становится непреодолимым препятствием к пониманию и желанию потребителя покупать дорогостоящие французские вина.

В тот период потребителям и виноделам на помощь пришли маркетологи, которые посоветовали убрать все сложные слова и заменить их символами. Именно тогда этикетки начинают делиться на классические и неклассические. Первые чаще всего можно увидеть на винах классических регионов-производителей, где есть защита наименования по происхождению. Здесь на первый план выходит изображение дома, родовой герб, флаг, архитектурная или природная достопримечательность. Данная информация является вспомогательной и чаще всего наполнена смыслом для искушенного потребителя, который знает местность, либо понимает, как те или иные природные объекты могут повлиять на созреваемость винограда, особенности сбора винограда и другие аспекты виноделия. Например, на этикетках вин региона Pomard можно увидеть семейный герб и апеласьонную информацию, которая расскажет о регионе (Бургундия, Франция), сорте винограда (пино нуар), стилистике вина (сухое красное вино, округлое с бархатистыми танинами, нотами красных ягод и нюансами специй), особенностях виноделия региона (ручной сбор), высокой стоимости и прочих интересных профессиональных нюансах для посвящённых. Таким образом, винодел ограничивает круг потребителя своего вина, сообщая,

что в бутылке нечто эксклюзивное для искушенных ценителей и совершенно непонятное чрезмерно переоцененное для непросвещенного.

Ко второй группе неклассических этикеток принадлежат страны Нового Света (Австралия, США), где уже достаточно давно в полной мере работает маркетинг. Маркетологи серьезно начинают задаваться вопросом: “Что хочет видеть потребитель на этикетке? Как потребитель читает этикетку? Как этикетка может максимально отразить содержимое бутылки?”. В этот период виноделы начинают задумываться, какое им нужно сделать вино, чтобы потребителю понравилась. В отличие от классического виноделия, где сначала винодел делает вино, а потом его продает, новое поколение виноделов идут от обратного. На этикетках изображаются запоминающиеся образы и символы зачастую не имеющие отношения к содержимому бутылки.

Меняется способ общения производителя с потребителем: потребителю нет необходимости знать апелласьоны, сорта винограда, название виноделен и имена виноделов, можно просто описать символ изображенной на бутылке, и быть понятым на любом языке мира. О самом вине на такой этикетке нет информации, но вино начинает выделяться из массы и запоминаться потребителю. С этого момента символ не только становится средством коммуникации, но и является мощным манипулятором сознания потребителя. Одним из ярких примеров является австралийское вино Jinda-Lee, на этикетке которого изображена черепаха со змеевидной шеей, обитающая в местной реке, некогда являющаяся объектом охоты аборигенов и символом местности производства вина. Однако эта история не столь важна для потребителя. Гораздо важнее, что при покупке описание этикетки на любом языке становится понятным. Потребителю стоит лишь назвать символ, изображенный на этикетке, тем самым снять все языковые барьеры при общении с кавистом или сомелье. Самое интересное, что вино внутри такое же понятное, как и символ на этикетке. Тогда как, испанское вино Rampraneo от производителя Essencia Rural, больше известное под названием Зеленые Колготки, эпатировало потребителя изображением женских ножек в зеленых колготках и юбке из страусиных перьев по моде начала 20 века, арома-

тикой и вкусом. Существует несколько интерпретаций этого символа, но большинству не удалось расшифровать, что хотел выразить винодел. Несмотря на спорную “уникальность”, ввиду редкого сорта винограда и органического способа производства оранжевого вина, линия Зеленые Колготки получила невероятную потребительскую популярность и вызвало большой интерес благодаря символу легкости танцующих дамских ножек, со ссылкой на эпоху блеска и роскоши. Профессионалы же всерьез заинтересовались, что может оказаться в бутылке из малоизвестного сорта винограда от весьма известного органического винопроизводителя, который в свою очередь хотел немного эпатировать потребителя и подчеркнуть натуральность вина, а также поделиться своим особым отношением к эпохе.

Некоторые производители используют уже зарекомендовавшие себя символы, придавая им новые значения. Так, например известный многим силуэт Черного петуха, изображенный на бутылках тосканских вин апелласьона Кьянти, изначально говорит о том, что винодел принадлежит консорциуму Кьянти Классико, винодельческому региону с 300-летней историей и соблюдает все прописанные законы производства вина в данном апелласьоне. История происхождения данного символа доподлинно неизвестна, но существует легенда, что именно черный петух ознаменовал раздел влияния земель между Флоренцией и Сиеной в 14 веке. 20 век объединил виноделов региона в единую ассоциацию, а маркетологи создали кричащую рекламу “Если видишь Черного петуха на этикетке, бери – не раздумывай! Это вино самое правильное!”. Виноделы с гордостью размещают Черного петуха на своих бутылках, однако есть и бунтари, которым становится “тесно” в строгих рамках ассоциации. Так, например, хозяйство Ла Масса было деклассировано ввиду нарушений, и свой скандальный выход из ассоциации владелец Джампаоло Мотта символически отметил выпуском линии производства вина, на этикетке которого он “повесил” Черного петуха вниз головой и поджарил его на костре. Таким образом винодел на весь мир заявил свою позицию протеста и пренебрежения традициями.

Говоря о символах, изображенных на винных этикетках, нельзя не обратить внимания на их многофункциональность. В них прослеживается как определение социальной идентичности самого винодела, так и желание привлечь потребителя “своего круга”. Посредством символов виноделы делятся своими предпочтениями и философскими идеями, выражают приверженность традициям либо протест против них, рассказывают историю своей жизни, винодельни, страны. Символы помогают упростить общение между профессионалом и любителем, а также преодолеть языковой барьер. Благодаря использованию символов на этикетке, процесс выбора вина стал чем-то более интригующим для покупателя, сродни выбору интересной книги по обложке.

Библиографический список

1. Деменок С. Символ и капитал (Материализация символа). СПб.: ООО «Страта», 2015. 168 с.
2. Джонсон Х. История вина. Москва: ВВGP, 2004. 480 с.
3. Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. Волгоград: Парадигма, 2010. 422 с.
4. Медведева А.В. Символика как отражение национального сознания. // Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке. СПб.: ЛНУ им. А.С. Пушкина, 2005. 292с. С.27–30.
5. Несто Б. Кьянти Классико. Москва: Поппури, 2021. 416 с.
6. MacNeil K. Wine Bible. NYC, workman publishing co., inc., 2015. 996 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ «СВОЯ ИГРА» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е. А. Паненко

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с повышением мотивации обучающихся к изучению русского языка как иностранного с помощью интерактивных технологий, в частности интерактивной презентации «Своя игра». Автор выделяет основные проблемы мотивации на начальном этапе обучения, её особенности при изучении русского языка как иностранного и предлагает пути их решения. Анализируются алгоритм и методы использования интерактивной презентации «Своя игра» при обучении РКИ.

Ключевые слова: иностранный слушатель, русский язык как иностранный, интерактивная презентация «Своя игра», мотивация, современные методы и технологии обучения.

USING AN INTERACTIVE MULTIMEDIA PRESENTATION «JEOPARDY» AS AN EFFECTIVE WAY OF INCREASING MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Е. А. Panenko

Abstract. The article deals with the issues, concerning the ways of increasing student's motivation for learning Russian as a foreign language with the help of interactive technologies, interactive multimedia presentation "Jeopardy" in particular. The author points out the main problems of motivation at the elementary level, its peculiarities when studying Russian as a foreign language and suggests the ways of solving them. The algorithm and various methods of using the interactive multimedia presentation "Jeopardy" in teaching Russian as a Foreign Language are being analyzed.

Keywords: a foreign student, Russian as a Foreign Language, interactive multimedia presentation "Jeopardy", motivation, modern teaching methods and technologies.

Интерактивность и мотивация – два понятия в методике преподавания иностранных языков, которые на современном этапе неразрывно связаны друг с другом. Говоря о мотивации, так или иначе, затрагиваются вопросы применения интерактивных технологий в обучении. В связи с этим, прежде чем рассматривать способы повышения мотивации к изучению иностранного языка с использованием новых методов, необходимо обратиться к определениям данных понятий, проанализировать взаимосвязь между ними и выделить основные проблемные вопросы.

Термин «мотивация» образован от слова «мотив» (лат. «moveo» – «двигать»). Значит, можно сказать, что мотивация – это движение к цели, побуждение к действию, потребность в удовлетворении своих нужд, интересов, желаний? – Конечно, но не всё так просто. Мотивация – многогранное понятие, которое рассматривается в науке и методике по-разному в зависимости от научного направления или сферы человеческой деятельности, к которой она применима. Однако, независимо от подходов к изучению данной проблемы, все исследователи сходятся во мнении, что мотивация – важнейшая составляющая любой деятельности человека. В педагогике проблема мотивации занимает центральное место и является актуальной для всех участников образовательного процесса. В последнее время много внимания уделяется поиску методов повышения мотивации к обучению. Связано это с развитием информационных и других технологий, позволяющих внедрять и апробировать новые формы работы, которые помогают привлечь внимание обучающихся, заинтересовать их, самостоятельно осознать цели выполняемых действий, рефлексировать и оценивать результаты своего обучения.

Формирование мотивации к изучению иностранного языка, с одной стороны лёгкий, а с другой стороны – достаточно сложный процесс. Лёгкий – потому что в условиях глобализации общества, постоянного межкультурного и межгосударственного взаимодействия – знание иностранных языков становится жизненно необходимым. Трудный – так как, во-первых, на мотивацию влияют различные факторы: социальные, личностные, возрастные, национально-

культурные и др.: во-вторых, доступность любого рода информации, в том числе онлайн-приложений, обучающих курсов и программ, учебной и другой литературы на иностранном языке, а также возможность общаться с представителями разных национальностей посредством мессенджеров с функцией синхронного перевода создают иллюзию сверх способностей: «я всё могу, всё умею», достаточно только открыть нужную Интернет-страницу» [2]. Таким образом, возникает «отрицательная мотивация» – зачем напрягаться, тратить свои силы и время на познание, если можно свободно пользоваться достижениями современной цивилизации. В этих условиях перед преподавателями стоит вопрос: как же сформировать и удержать интерес студентов к изучению языка, как изменить негативное отношение (если оно уже выработалось) и как стимулировать познавательную деятельность.

Говоря об изучении русского языка как иностранного, важно отметить несколько особенностей, оказывающих существенное влияние на организацию обучения с учётом мотивационных компонентов.

1. Иностранцы студенты приезжают в Россию, чтобы получить высшее образование. Для них это почётно и престижно, поэтому уровень внутренней мотивации к изучению языка у этих студентов с самого начала достаточно высокий (особенно это касается представителей азиатских стран: Вьетнам, Монголия, Китай и др.)

2. Жизнь в стране изучаемого языка, постоянная необходимость общения на нём в разных ситуациях: в магазине, в столовой, в аудитории, в банке, в деканате и т.д. положительным образом сказывается на желании быстрее и качественнее освоить новый иностранный язык.

3. Естественная языковая среда, в которой обучающиеся находятся круглосуточно, способствует формированию всех речевых умений и навыков в реальной ситуации общения. Таким образом, студенты могут на практике проверить актуальность знаний, полученных на занятиях.

4. Трудность русского языка, насыщенность учебного плана, начальный период «вхождения» в новую жизнь, неизбежность примитивного содержания

обучения на начальном этапе (отработка фонетики, интонации и т.д.), бытовые трудности могут отрицательно повлиять на уровень мотивации. Усталость, напряженность, постоянная активная работа, новые требования, новая образовательная система – основные факторы, снижающие интерес к обучению.

5. Контингент иностранных студентов, как правило, неоднородный, что создаёт ряд трудностей. В одной группе могут учиться разные по возрасту, языковой подготовке, уровню образования, и, конечно, национальному составу обучающиеся. Для каждого из них важно создать условия для интересного и результативного обучения. Учебный материал должен быть не только понятным всем, но и посильным.

6. Высокая интенсивность обучения (три-четыре пары ежедневно), наличие одного преподавателя русского языка и постоянное нахождение с одними и теми же людьми в аудитории изо дня в день способствуют быстрому изменению в мотивации, поэтому преподавателю важно научиться управлять ею. Это, в свою очередь, приводит к поиску разнообразных методов, форм, приёмов работы для поддержания интереса и формирования положительной установки к изучению русского языка.

В решении всех вышеперечисленных проблем и вопросов на помощь современному педагогу приходят интерактивные технологии и интерактивные методы. Интерактивность предполагает взаимодействие с кем-либо (диалог, обсуждение, беседу) или с чем-либо (с компьютером). Интерактивные технологии помогают наладить это взаимодействие, а интерактивное обучение решает целый комплекс задач, связанных с ним: создание условий для развития коммуникативных умений и навыков, способности работать в команде, обеспечение необходимой информацией для обмена мнениями, установление эмоционального контакта между участниками процесса общения и др.

Опыт работы на курсе довузовской подготовки ярко демонстрирует актуальность и результативность использования интерактивных методов обучения. При правильной организации и тщательной подготовке практически все из них

в разной последовательности и комбинации могут эффективно внедряться в образовательный процесс на всех уровнях владения РКИ.

Остановимся немного подробнее на использовании интерактивной презентации «Своя игра». Все помнят, как увлекательно участвовать в викторине, искать ответы на вопросы, радоваться правильным вариантам, немного переживать, если что-то не знаешь или не помнишь. Когда мы видим на экране знакомые ячейки с названиями категорий и стоимостью вопросов, мы вспоминаем время, когда в кругу семьи или друзей мы удобно сидели на диване и все вместе пытались разгадать загадки, ответить на поставленный вопрос, спорили, что-то доказывали, смеялись или грустили. Уже эта эмоциональная составляющая может считаться весомым аргументом в пользу использования данной игры в учебном процессе. Не очень сложная в исполнении, но имеющая целый ряд неоспоримых достоинств – это настоящая находка для преподавателя. Она позволяет:

- объединить преимущества нескольких интерактивных технологий;
- организовать одновременно разные виды работы: индивидуальную, парную, фронтальную, в мини-группах;
- создать атмосферу соревновательности, стимулируя познавательную, творческую, интеллектуальную активность;
- раскрыть возможности межличностного взаимодействия студентов;
- обеспечить заинтересованность с помощью подбора разных тем, необычных форм презентации и тренировки учебного материала, контроля полученных знаний;
- сделать студента главной фигурой занятия (например, попробовать роль ведущего, организатора игры), а преподавателя – равноправным участником коммуникативного процесса, консультантом или помощником;
- расширить возможности самостоятельной работы.

Интерактивная презентация «Своя игра» создаётся по определённому шаблону, который можно скачать в Интернете. В зависимости от целей и задач, которые ставит перед собой преподаватель, подбираются категории и их внут-

ренное наполнение. Особенно хорошо данный вид презентации работает при обобщении изученного материала и контроле полученных знаний. Как правило, игра организуется по тематическому принципу (лексические, грамматические, страноведческие, культуроведческие темы и др.), поэтому, определяясь с основной идеей, важно продумать задачи, чётко сформулировать темы и пошаговые инструкции к выполнению каждого задания. Содержимое ячеек может включать текстовый, наглядный, аудио, видеоматериал, что позволяет работать над формированием умений и навыков во всех видах речевой деятельности: чтении, говорении, аудировании, письме. Гиперссылки помогают быстро переходить от вопроса к ответу, возвращаться на главную страницу, использовать Интернет-источники и т.д. Различные звуковые, музыкальные, анимационные эффекты не только привлекают внимание, но и создают комфортную атмосферу, усиливая положительный эффект от игры. Функция секундомера, когда задание необходимо выполнить за ограниченный промежуток времени, способствует мобилизации мыслительной деятельности, повышению активности, особенно, если игра проходит командно. Студенты с большим воодушевлением принимают участие в этом виде аудиторной работы, которая не воспринимается как традиционное занятие, а, значит, выполняется с удовольствием и интересом, даже с азартом, ведь каждому хочется набрать максимальное количество баллов и победить. Вносит свой вклад и система поощрений и стимулов за победу, второе и третье место, определяемая преподавателем. В качестве «приза» может быть положительная оценка в журнал, отсутствие домашнего задания или освобождение от письменной контрольной работы/тесты. Студенты-иностранцы иногда получают небольшие символические русские сувениры, которые они привезут домой и подарят родным и близким.

Работа с описываемой презентацией может быть организована по-разному в зависимости от технических возможностей. При наличии интерактивной доски, из обучающихся выбирается ведущий, который самостоятельно проводит игру и следит за соблюдением всех правил, преподаватель в этом случае выступает наблюдателем или ассистентом. На начальном этапе препода-

ватель сам координирует процесс, направляя работу и помогая студентам. Если на занятии используются ноутбуки, преподаватель может попросить каждого выполнять индивидуальные или групповые задания на них и контролировать выполнение, используя возможности компьютерного мобильного класса. Форм и вариантов внедрения этой интерактивной презентации в учебный процесс очень много. Её красочность, динамичность, нестандартность находят отклик у всех обучающихся. Познакомившись с этим видом работы однажды, студенты с нетерпением ждут следующего раза. Поэтому, можно сказать, что интерактивная презентация «Своя игра» является прекрасным инструментом для повышения мотивации к изучению иностранного языка. Работая с ней, «обучающиеся учатся размышлять, использовать знания, работать в команде, формировать интерес к предмету» [1]. Кроме того, реализуется одна из важнейших задач интерактивного обучения – создание условий для развития речевой компетенции иностранных студентов, которая необходима для взаимопонимания и взаимодействия в процессе коммуникации.

Библиографический список

1. Хархенова А.Ф. Интерактивные формы обучения как условие повышения мотивации к изучению английского языка // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 4. С. 62–65.
2. Паненко Е.А. Проблемы мотивации при изучении русского языка как иностранного на начальном этапе обучения и способы их преодоления // Актуальные проблемы преподавания русского языка: сб. науч.тр. / Редкол.: В.В. Бойченко, Н.С. Прокурова, А.В. Никонов. Волгоград: ПринТерра-Дизайн, 2015. С. 73–81.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Е. П. Панова, Н. Н. Фролова, Ю. В. Лобанова

Аннотация. В работе анализируется проектная деятельность, которая помогает организации деятельности студентов. Именно в данном виде деятельности делается акцент на создании продукта, материального объекта. Рассматривается авторами вопрос о том, каким образом проектная работа способствует самостоятельному обучению студента, который не получает готового знания от преподавателя, проект конструируется совместно. Исследуются в статье способы, благодаря которым в процессе работы вырабатывается понимание между студентом и преподавателем.

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, дистанционное обучение.

PROJECT ACTIVITIES AND DIGITAL TECHNOLOGIES

E. P. Panova, N. N. Frolova, Yu. V. Lobanova

Abstract. The work analyzes project activities that help organize students' activities. It is in this type of activity that the emphasis is placed on creating a product, a material object. The authors consider the question of how project work contributes to the independent learning of a student who does not receive ready-made knowledge from the teacher, the project is designed together. The article explores the ways through which understanding between the student and the teacher is developed in the process of work.

Keywords: project activity, project, distance learning.

Проектная деятельность характеризуется тем, что студенты работают над созданием материального объекта в реальности, нет искусственно смоделированной ситуации. Преподаватель помогает сконструировать проект студентам самостоятельно, стимулируя развитие различных типов мышления, и прежде всего, рефлексии. Добавим также, что проблемы, которые находятся в центре проектной деятельности, находятся на стыке различных дисциплин. Именно междисциплинарность, как одно из явлений проектной деятельности, помогает

сформировать целостное мышление у студента. «Проектная деятельность требует тесного взаимодействия как внутри группы, так и с внешними сторонами, что развивает навыки коммуникации, планирования и командной работы. Виды проектной работы могут варьироваться от стандартной академической работы до музыкального шоу или настольной игры» [10].

Авторы статьи ориентировались на таких исследователей в области проектной деятельности, как Семикина Ю.В. («Использование проектной деятельности для формирования понятия «историкокультурное наследие» в условиях современной цифровой образовательной среды») [9], Беднева Н.А. («Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции») [4], Прохорова С.Н. («Использование скайп-технологий в дистанционном обучении») [8], Орлова М.А. («Использование скайп-технологий в обучении русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы») [5], Саенко Н.Р. (Interactive Methods Of Studying Russian Language By Foreigners) [2], Панова Е.П. («Роль цифровых технологий в процессе обучения студентов-иностранцев русскому как иностранному») [6]. В сфере цифровизации ориентировались на такие исследования, как Полат Е.С. («Новые педагогические и информационные технологии») [7].

В Московском политехническом университете проектная деятельность на начальном этапе обучения иностранных студентов русскому как иностранному используется такие виды проектной деятельности, как олимпиады, фестивали, лингвистический туризм, эссе, научные доклады с презентацией, творческие конкурсы открыток к праздникам, плакатов, конкурсы чтецов, театральные постановки, конференции, курсовые проекты, клубы по интересам, создание словарей, читательских дневников и т.д. [3].

В связи со сложной ситуацией, сложившейся в стране из-за пандемии COVID-19, все образование в стране в режиме самоизоляции вынуждено было переведено в дистанционный формат. В процессе самоизоляции была предпринята попытка провести проектную деятельность в работе с иностранными студентами в дистанционном режиме. Пришлось на какой-то период времени отка-

заться от традиционного обучения и работать в цифровом формате. Человечество получило бесценный опыт в организации системы образования в цифровом режиме лекционных, практических занятий, в том числе и проектной деятельности. Однако, организаторы понимали, что в процессе организации данного вида деятельности при помощи цифровизации в работе задействованы не только разные типы человеческого мышления (что необходимо учитывать), но и (исходя из выше сказанного) были предложены студентам-иностранцам проекты, которые реально реализовать в режиме он-лайн: исследовательски-познавательный проект творческого характера конкурс-эссе, проекты с записыванием видеоролика, творческие проекты: конкурс-открытка с поздравительным текстом, конкурс-плакат с хештегом, фотоконкурс с названием и описанием истории, конкурс создание образа-символа с логотипом.

Процесс подготовки проекта, том числе и дистанционном режиме, включает в себя несколько этапов, которые уже неоднократно описывались в методике. На первом этапе студент и педагог в процессе контакта при помощи скайп-технологий в режиме консультаций определяют цели и задачи, анализируют проблему. На втором этапе происходит подготовка самого проекта. Здесь студенты самостоятельно анализируют новый материал, самостоятельно выбирают пути реализации своей научно-познавательной и творческой деятельности. Преподаватель лишь направляет и корректирует деятельность студентов при помощи консультаций в онлайн режиме и переписке по электронной почте, порождает свое неодобрение или одобрение работой студента. Третий этап, реализация проекта, отчет о проделанной работе над проектом. Четвертый этап, на котором выставляется оценка проекту по определенным условиям, выработанным раньше. То может быть либо коллективная оценка, либо оценка, выставленная преподавателем, либо оценка, выставленная комиссией или, что наиболее эффективно, оценку могут поставить жюри конкурса, так как именно на конкурсной основе, как известно, повышается уровень мотивации и ответственности студентов за свой проект. Зарождается здоровая конкурентноспо-

собная среда, в которой создаются все условия для реализации творческого потенциала студента.

Студентам-иностранцам было предложено поучаствовать в создании проектов на конкурсной основе, таких как конкурс «Открытка ветерану», «Открытка ко Дню России», «Открытка медицинскому работнику». Обязательным условием данного конкурса было наличие поздравительного текста либо в виде стиха, либо в виде прозы, но с обязательным соблюдением речевого этикета, принятого в русской речи и в русской культуре. Открытка может сопровождаться записью человеческого голоса или музыкального произведения, что развивает навыки говорения, а текст, который студент может использовать для создания своей открытки (цитата, стихотворение или пожелание собственного сочинения) развивают навыки письма на неродном языке, приобщают студента к особенностям русского этикета, помогают приобщиться к особенностям культуры в чужой стране.

Также конкурс-эссе на следующие темы: «Как я вижу Россию в XXI веке», «Антикоррупционная деятельность в области образования в вашей стране». Создавая данный проект, студенты-иностранцы учатся работать с интернет-базами, учатся искать, систематизировать и анализировать материал, развивают коммуникативные навыки, критическое и творческое мышление.

Творческие конкурсы, окончательным проектом которого является создание видеоролика «Любимое национальное блюдо всей семьи» и конкурс чтецов «Стихотворение А.С. Пушкина». Также видеоролик дает возможность студенту в дистанционном режиме реализовать и отработать навык говорения, актуализирует переводческие навыки, а также навыки чтения. Благодаря использованию студентом данных технических возможностей, возможно реализовать как творческий, так и научный потенциал в дистанционном режиме.

Конкурс фотографии «Россия глазами молодежи» развивает не только воображение и образное мышление, но и коммуникативные навыки, так как обязательным условием конкурса было придумать название к фотографии и напи-

сать свою интересную необычную историю, которая комментировала бы изображение на фотоснимке.

Участие студентов-иностранцев в данных проектах помогло развитию коммуникативных навыков, но не в полном объеме, так как нет обратной связи с педагогом, отсутствует возможность сотворчества (работа в команде, в группе), возможность живого общения [1]. Например, эссе развивает письменные навыки, умение работать с информацией, а следовательно, и читательские навыки умение ставить перед собой определенные цели и задачи в соответствии с темой эссе, творческие конкурсы создания открытки, эмблемы, плаката развивают также навыки письма и чтения, умение работать с интернет-информацией, а также образное мышление. Создание видеоролика развивает навыки говорения (главным образом монологическую речь). Навыки аудирования частично компенсируются во время консультаций с преподавателем, которые организуются при помощи скайп-технологий. Участвуя в проектах, студенты знакомятся с культурой другой страны, познают эстетические и этические принципы, на которые опирается культура другой страны, стремятся научиться понимать эту культуру, таким образом, обучаются навыкам межкультурной коммуникации. Также учатся рефлексировать учебный процесс.

Библиографический список

1. Elena P. Panova, Natalya Bocharnikova, Elena V. Khripunova, Irina V. Chyirich (2020). ORGANIZATION PROJECT ACTIVITIES WITH THE HELP OF DISTANCE LEARNING // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. 2020. Volume. P 98. 701–708.DOI: 10.15405/epsbs.2020.12.03.72.
2. Natalya R. Saenko, Elena P. Panova, Natalia Yu. Filimonova, Natalya V. Bocharnikova. Interactive Methods Of Studying Russian Language By Foreigners // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. 2020. Volume 102. 102., pp. 735–743Doi: 10.15405/epsbs.2021.02.02.92.
3. Panova E.P., Filimonova N. Yu., Bocharnikova N.V., Davydova M.L. Project Activities in the Process of Teaching Foreign Students // Utopía y Praxis Latino-

americana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social / Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA) / Facultad de Ciencias Económicas y Sociales / Universidad del Zulia-Venezuela. ISSN: 1316-5216 / e-ISSN: 2477-9555.

4. Бреднева Н.А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции: Автореф. дис. . канд. пед. наук. М., 2009. 25 с.

5. Орлова М.А. Использование скайп-технологий в обучении русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 7–5. С. 123–125.

6. Панова Е.П., Саенко Н.Р. Роль цифровых технологий в процессе обучения студентов-иностранцев русскому как иностранному // Сервис Plus. 2020. Т. 14 №.3. С. 94–102. DOI: 10.24411/2413-693X-2020-10311.

7. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. М. Новые педагогические и информационные технологии. М.: «Академия», 2009. 272 с.

8. Прохорова С.Н. Использование скайп-технологий в дистанционном обучении // Вестник Воронежского государственного университета. г. Воронеж. Воронежский государственный университет. 2014. № 3. С. 83–86.

9. Семикина Ю. Г., Семикин Д. В. Использование проектной деятельности для формирования понятия «историкокультурное наследие» в условиях современной цифровой образовательной среды. // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 3 (48). С. 399–403.

10. Хамидулин В.С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 1. С. 135–149. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149>.

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК АКТУАЛЬНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Н. Е. Рябцева

Аннотация. В статье рассматривается методика подготовки издательского проекта как актуальной инновационной технологии, позволяющей раскрыть творческие и профессиональные способности студентов-филологов в процессе освоения дисциплин литературоведческого цикла в вузе. Исследование содержит методические рекомендации по освоению технологии издательского проекта в практике вузовского гуманитарного образования.

Ключевые слова: издательский проект, инновационные технологии, литературное образование в вузе, проектная деятельность, профессиональные компетенции.

PUBLISHING PROJECT AS AN ACTUAL INNOVATIVE TECHNOLOGY IN THE TEACHING OF LITERARY DISCIPLINES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF PHILOLOGY

N. E. Ryabtseva

Abstract. The article deals with the methodology of preparing a publishing project as an actual innovative technology that allows to reveal the creative and professional abilities of students of philology in the process of mastering the disciplines of the literary cycle at the university. The study contains methodological recommendations for mastering the technology of the publishing project in the practice of higher education in the humanities.

Keywords: publishing project, innovative technologies, literary education at the university, project activity, professional competencies.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта освоение программы бакалавриата по профилю «Литература» должно быть основано на системно-деятельностном подходе к обучению, позволяющем вовлекать студентов в поисковую творческую деятельность. Один из наиболее эффективных путей реализации практико-ориентированного подхода в процессе освоения программы литературного образования в вузе связан с проектной деятельностью. «В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления» [2, с. 32].

Проектная деятельность направлена на формирование значимых общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студента, среди которых особое место занимают следующие профессиональные компетенции:

- способностью проектировать образовательные программы (ПК-8);
- способностью проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9);
- способностью проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10) [4].

Издательский проект как разновидность учебного творческого проекта широко представлен в практике вузовского преподавания литературоведческих дисциплин. Метод издательского проекта (как и любая проектная деятельность) предполагает решение конкретной учебной проблемы для достижения «осязаемого» результата. При этом решение проблемы сопряжено с необходимостью интегрировать учебный и научный материал из различных областей науки, искусства, применять электронные и цифровые средства обучения.

Опыт использования технологии издательского проекта свидетельствует о том, что проект издательского типа наиболее результативен на этапе обобщения учебного материала и может быть предложен студентам в качестве итоговой работы в семестре. Реализация издательского проекта требует значительно-

го времени для его выполнения. Это долгосрочный проект, который предполагает в качестве результата определенный издательский продукт: сборники произведений, антологии, альбомы, альманахи, литературные газеты и журналы, выполненные в печатном или электронном формате. Проектная издательская деятельность может быть организована в форме индивидуальной, парной и групповой работы.

Методика издательского проекта была разработана и апробирована в рамках сквозной дисциплины «История русской литературы», а именно – в 7-ом семестре, на этапе изучения русской литературы серебряного века и в 9-ом семестре на этапе изучения русской литературы 1950-х – середины 1980-х годов, а также в рамках изучения магистрантами курса текстологии.

Выбор именно такой технологии для обобщающего итогового задания в процессе изучения отдельных этапов развития русской литературы не случаен. Так при изучении литературы серебряного века он был обусловлен рядом причин, одна из которых связана с художественно-эстетическим феноменом самого изучаемого периода. Серебряный век представляет собой самостоятельный этап развития русской литературы, своего рода художественный феномен, который обладает своей системой художественных ценностей, уникальными особенностями литературного процесса. Изучение данного курса тесно связано с такими смежными гуманитарными дисциплинами, как «История», «Философия», «Культурология» и др. Русская литература конца XIX – начала XX вв. изучалась в широком историко-культурном контексте, в тесной связи с общественной жизнью России этого периода, с наукой, с религиозно-философскими исканиями рубежа веков, а также культурой и искусством. Издательский проект носит интегрированный характер, позволяющий объединить материал художественной литературы и других видов искусства (изобразительного искусства, театрального и киноискусства), а также объединить литературоведческий материал с различными областями науки – искусствоведением, культурологией, историей, социологией, географией и др.

В свете современных тенденций к цифровизации необходимо формирование культуры потребления электронного контента. Ценность методики подготовки издательского проекта заключается, в числе прочего, в возможности преодолеть противостояние между традиционной книгой и вариантом книжного издания, созданным с помощью цифровых технологий. Определяя основные критерии содержания и оформления издательского проекта, мы ориентировались на универсальную технологию книгоиздательства и редакционно-издательского процесса, при котором «решающую роль играет креативная издательская концепция, реализуемая с использованием новых информационных технологий» [1, с. 8]. Для успешной подготовки цифрового макета книги студентам необходимо было познакомиться с достаточно большим корпусом традиционных изданий и дополнить работу над макетом книги, используя возможности инновационных цифровых технологий.

Для подготовки группового издательского проекта в студенческой группе назначается координатор, а группа разбивается на подгруппы по 5-6 студентов. Мониторинг и коррекция промежуточных результатов является важнейшей особенностью процесса создания издательского проекта. «Ситуационная включенность – сущностная характеристика проекта» [3, с. 47].

Рассмотрим основные этапы работы над выполнением издательского проекта.

Подготовительный этап. На данном этапе выявляется проблема, осуществляется определение темы и целей проекта. Обозначаются этапы реализации проекта и сроки выполнения каждого этапа. В каждой подгруппе распределяются роли ее участников и определяется та сфера проекта, над которой каждый студент будет работать. Пример такого распределения:

- главный редактор отвечает за отбор материала и подготовку основного корпуса текстов;
- критик отвечает за подготовку вступительной статьи, комментариев и приложений к тексту,

- художник-оформитель отвечает за подготовку обложки книги, оформление книжных страниц, подбор шрифта, подбор и оформление иллюстраций,
- маркетолог отвечает за компьютерную верстку, за продвижение издания – рекламу, информационные материалы.

На первом этапе участниками проекта студенты на основе ознакомления с достаточно обширным числом текстов одного из авторов, изучаемых в курсе «История русской литературы», выбирают тему проекта. Координатор издательского проекта должен проследить, чтобы имена поэтов и писателей не повторялись.

Разработка проекта. На этом этапе осуществляется накопление и обработка информации из различных источников в рамках темы проекта, а также композиционное расположение смысловых частей проекта в едином цифровом макете издания. Данный этап включает в себя работу по следующим направлениям:

- Придумать название издательства, которое по стилистике соответствовало бы издаваемому автору и создать марку издательства (его логотип).

- Дать название книге, для чего можно использовать прозаическую или стихотворную цитату, емкое определение, характеризующее авторский замысел. Например, «Гранитный город славы и беды» (стихи Ахматовой о Петербурге), «О тебе, моя Африка» (африканская тема в поэзии Гумилева).

- Подобрать список текстов, которые будут включены в издание. В книгу должно быть включено не менее 20 прозаических и 50 поэтических произведений. Студенты могут обращаться к текстам разных жанров, но, учитывая необходимость подбора текстов, это, как правило, рассказы или стихотворения. Подбор текстов – это ответственный этап, в ходе которого обязательно должен быть учтен текстологический аспект. Тексты, включенные в макет, должны быть строго верифицированы, сверены с бумажными или электронными в формате PDF научными изданиями произведений автора. Рекомендуется обращаться к академическим изданиям, собраниям сочинений,

изданиям из серий «Литературные памятники», «Библиотека поэта». Наиболее типичная ошибка на этом этапе – задумывается издание, для которого нет достаточно большого числа произведений, например, пушкинская тема в лирике А. Ахматовой. Далее необходимо продумать порядок расположения текстов. Он может быть основан на тематическом или на хронологическом принципе. Порядок расположения текстов отражается в оглавлении.

- Составить пояснительную записку к проекту издания, в которой должен быть обоснован замысел книги, принцип отбора и расположения текстов. Принцип подбора текстов для издания чаще всего – тематический, но наряду с этим возможен хронологический и жанровый принцип отбора текстов – например, жанр послания в поэзии Цветаевой. Необходимо представить список текстов, расположив их по разделам согласно избранному принципу.

- Написать вступительную статью к изданию. Ее текст дается в начале книги. В нем необходимо представить факты биографии писателя или поэта, основные этапы его творчества, главные темы его произведений и художественное своеобразие его творчества. В ходе работы над вступительной статьей важно учесть научно-популярный характер издания. Студентам рекомендуется ознакомиться со вступительными статьями к изданиям такого типа.

- Дать комментарий к текстам, используя различные источники для комментирования (комментарии в научных изданиях, воспоминания о писателе, его дневники, эпистолярное наследие, литературно-критические отзывы современников о его творчестве, литературоведческие статьи). Комментарии желательно оформлять в виде гиперссылок.

Оформление издательского проекта. На этом этапе необходимо представить художественное оформление сборника в соответствии со стилистикой творчества автора, стилем того литературного направления, к которому относится его творчество. Необходимо сделать макет обложки, подобрать формат издания, шрифт, элементы графического оформления (заставки, концовки). Подобрать иллюстрации. В этом качестве могут быть использованы:

➤ изображения живописных, графических, скульптурных портретов писателя, выполненных художниками, с соответствующей атрибуцией (указывается имя художника, время создания портрета);

➤ фотопортреты автора с соответствующей атрибуцией (указывается, когда была сделана фотография, кто еще на ней присутствует, желательно указать, кто фотограф – там, где это возможно);

➤ фотографии или изображения людей, с которыми связана жизнь и творчество автора с соответствующей атрибуцией;

➤ фотографии или изображения мест, связанных с жизнью и творчеством писателя с соответствующей атрибуцией (указывается название места, годы, когда писатель жил или бывал в этом месте);

➤ репродукции иллюстраций художников к произведениям автора с соответствующей атрибуцией;

➤ репродукции или фотографии произведений изобразительного искусства, которые могут иллюстрировать издание, например, при подготовке сборника стихотворений А. Блока, посвященных теме страшного мира, уместным будет использование репродукций произведений М.В. Добужинского;

➤ фотографии автографов, обложек прижизненных изданий книг автора, обложек книг об авторе.

При подборе иллюстративного материала важно сделать акцент на его строгой документированности (обязательны даты, имена художников и датировка произведений изобразительного искусства, которые приводятся в качестве иллюстраций). Еще одно обязательное условие – иллюстрации должны быть сопровождением текста, соответствовать общему замыслу, а не просто давать набор изображений, скачанных из интернета.

Приложение к изданию. Приложение должно сопровождать и дополнять издание. Желательно оформлять приложение в виде гиперссылок. Приложение может быть двух видов: текстовое и графическое. В качестве текстового приложение могут быть представлены фрагменты воспоминаний об авторе,

выдержки из его дневников, из дневников его современников, из эпистолярного наследия авторов или его современников, отрывки из литературно-критических статей, интервью. В качестве приложений могут быть представлены словари и указатели. Например, словарь архаичных и диалектных слов может сопровождать издание стихотворений Н. Клюева, указатель имен – издание произведений адресованной лирики, указатель географических названий – издание стихотворений, в которых часты обращения к теме путешествий, указатель мифологических сюжетов и др. В качестве графического приложения в состав издания могут быть включены географические карты, карты города, например, к сборнику по теме «Моя Москва» (стихи М.Цветаевой о Москве).

Подготовка «маркетингового сопровождения» издания.

Для этого создаются буктрейлеры; плейкасты; рекламные плакаты; видеозаписи воображаемых «интервью» с автором книги, его современниками; видеозаписи реальных бесед с современными читателями книги.

Подготовка проекта к защите.

Проект представляется в трех частях:

1. Документ в текстовом формате. В него включаются:

- 1) титульный лист с названием проекта и указанием имен авторов и их роли в подготовке проекта;
- 2) пояснительная записка;
- 3) оглавление книги;
- 4) комментарий;
- 5) текстовое приложение.

2. Документ в формате мультимедийной презентации. В него включаются:

- 1) обложка с указанием названия книги, названия и марки издательства;
- 2) элементы графического оформления книги (заставки, концовки, образцы шрифта);
- 3) иллюстрации к книге;

4) графическое приложение.

3. Материалы, которые отражают маркетинговое продвижение книги в различных форматах.

На заключительном этапе проводится защита издательского проекта с использованием мультимедийных ресурсов. Заключительный этап проекта предполагает обсуждение и оценивание полученных результатов проектной деятельности.

Библиографический список

1. Ганова М.Е. Издательский проект в современном отечественном книгоиздании (типология, особенности моделирования): автореферат дис. ... кандидата филологических наук. 05.25.03. Москва, 2015. 22 с.

2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 368 с.

3. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 192.

4. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 11.04.21).

СОЧЕТАНИЕ ОЧНОЙ И ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С АСПИРАНТАМИ И МАГИСТРАНТАМИ

Г. К. Савченко

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной методической проблеме – сочетанию очных и онлайн-форм обучения иностранному языку в вузе. Опыт свидетельствует, что с точки зрения оптимального сочетания двух данных основных форм обучения для разных групп обучаемых существуют определенные отличия в методике работы, которые преподавателям необходимо учитывать. Наиболее подготовленной и мотивированной для онлайн-занятий являются аспиранты, для которых возможно следующее оптимальное сочетание: 70–80% аудиторных занятий возможно проводить в онлайн-форме. Для магистрантов данная цифра составляет 50–60%.

Ключевые слова: онлайн-обучение, электронное обучение, оптимальное сочетание аудиторных и онлайн-занятий, интерактивное взаимодействие между участниками учебного процесса, адаптации традиционных дидактических материалов к новой форме проведения занятий, активизация познавательной деятельности обучаемых.

THE COMBINATION OF FULL-TIME AND DISTANCE FORMS TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH GRADUATE STUDENTS AND UNDERGRADUATES

G. K. Savchenko

Abstract. This article is devoted to the actual methodological problem—the combination of full-time classroom classes and online forms of teaching a foreign language at a university. Experience shows that for different groups of students, as regards the optimal combination of these two main forms of training, there are certain differences in the methodology of work that teachers need to take into account. The most prepared and motivated for online classes are graduate students, for whom the following optimal combination is possible: 70–80% of classroom classes can be conducted online. For undergraduates, this figure is 50–60%.

Keywords: online learning, e-learning, optimal combination of classroom and online classes, interactive interaction between participants of the educational process,

adaptation of traditional didactic materials to a new form of teaching, activation of cognitive activity of students.

В педагогическом дискурсе в начале 21 века стали активно обсуждать появление нового этапа в методике обучения иностранным языкам, для которого присущи разработка и введение ряда новшеств, в том числе, и идея посткоммуникативной фазы развития в методике обучения иностранному языку. Для данной фазы характерна когнитивная (познавательная) ориентация. В качестве цели обучения выдвигается не только и не столько коммуникативная, сколько социальная, межкультурная компетенция, которая включает в себя и коммуникативную. Таким образом, речь шла о расширении целей обучения, включающих в себя культуру данной страны в широком смысле слова [2].

Одним из основных компонентов данного этапа стала, несомненно, идея дистанционного этапа обучения, с тех пор прочно вошедшая в наше сознание [13]. Возможности, перспективы и технологии изучались, изучаются [см., например, 7]. В данный момент уже говорят об электронном обучении, к которому относят не только дистанционное обучение, но и самостоятельное обучение с использованием информационных технологий [5; 11].

Однако распространение Covid-19 в начале 2020 года сильно стимулировало повсеместное и обязательное внедрение дистанционного обучения (в его полной электронной форме). Целью данной статьи является возможность подвести первые итоги онлайн-преподавания иностранного языка в неязыковом вузе с разными категориями обучаемых, и в первую очередь, с аспирантами и магистрантами. Данная работа в течение целого года позволяет ответить на некоторые вопросы: эффективно ли в равной степени онлайн-обучение в группах бакалавров, магистров и аспирантов? Откажутся ли методисты в дальнейшем (в постковидном мире) полностью от онлайн-обучения? Какие формы работы можно перенести в онлайн, а какие все же предпочтительнее выполнять в аудитории?

В данной статье остановимся только на двух категориях обучающихся – аспирантах и магистрантах. Опыт подтверждает, что тяжелее всего идея он-

лайн-обучения реализуется именно в группах бакалавров. Но это должно стать предметом следующего исследования ввиду многих факторов влияния на данный процесс, к которым можно отнести, в том числе, следующие: количество обучающихся в учебной группе, слабая готовность бакалавров к данной форме обучения, явное предпочтение бакалавров к групповым формам обучения, необходимость создания преподавателем особых методических средств и т.д.

Чтобы ответить на выше поставленные вопросы, остановимся вначале на основных особенностях обучения иностранному языку в современной, посткоммуникативной фазе развития методики обучения иностранному языку как особо актуальному и очень непростому вызову для учителей и преподавателей иностранных языков.

Процесс онлайн-обучения в наши дни, безусловно, строится, в первую очередь, на традиционной методике дистанционного обучения, но и дополняется новыми технологическими возможностями, которые и позволяют расширить цели обучения. Представляется, что и в постковидном мире определенные составные части новой фазы дистанционного обучения станут прочным компонентом методики обучения всех учебных дисциплин, ибо являются весьма эффективными (гибкость обучения, возможность саморазвития), экономичными (снижение затрат на обучение) и общедоступными (наличие домашних компьютеров и Интернета) компонентами данного процесса. Необходимо, однако, определить эффективное и рациональное сочетание данных форм обучения, которые бы дополняли друг друга и максимально соответствовали достижению поставленных целей.

Дистанционное обучение иностранным языкам стало активно внедряться в практику обучения, как уже и говорилось выше, в начале 2000-х годов благодаря использованию современных информационных технологий в процессе обучения и, в первую очередь, на базе компьютерных телекоммуникаций, что отличает данную форму обучения от традиционной заочной. Таким образом, можно сказать, что дистанционное обучение – это современная форма заочного обучения, при которой общение учителя и ученика осуществляется посред-

ством информационных технологий. Современное дистанционное обучение способно дополнять или даже заменить любую из видов подготовки на расстоянии: очную, заочную или вечернюю, поскольку оно опирается на современные мультимедийные средства, на методически грамотно разработанные учебные пособия с элементами программирования. Благодаря этой форме обучения учащиеся имеют возможность осваивать новые материалы, консультироваться с преподавателями, выполнять контрольные и экзаменационные работы в удобное для них время с помощью своего домашнего компьютера [9].

Тема онлайн-обучения иностранному, и прежде всего английскому языку, с появлением технологических возможностей стала активно разрабатываться методистами, в том числе и в Интернете, о чем свидетельствуют огромное количество соответствующих сайтов и материалов [например: 17; 8; 10]. Однако главное отличие современного этапа дистанционного обучения (практикуемого с марта 2020 г. и пока что по январь, февраль 2021 г., а для преподавателей возраста 65+ и до сих пор) – это проведение всех занятий в онлайн-форме, полностью основанных на интернет-технологиях, а не просто перенос отдельных компонентов обучения в онлайн. Новая (и скажем прямо, вынужденная) форма организации учебных занятий, естественно, требует от педагогов все большего внимания, новых идей и разработок [см., например, 8, 10].

Онлайн-обучение требует, в первую очередь, наличие определенного современного технического оборудования, программного обеспечения, а от преподавателей – умения работать с данными средствами. Технические средства обучения – это устройства, помогающие учителю обеспечивать учащихся учебной информацией, управлять процессами запоминания, применения и понимания знаний, контролировать результаты обучения [3, с. 24].

Для проведения занятий преподавателям и студентам в ВИУ РАНХиГС были представлены следующие технические средства обучения: MOODLE. Teams и Zoom. MOODLE (аббревиатура от Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) – это система управления обучением, ориентированная

прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками и направленная на организацию традиционных дистанционных курсов, а так же на поддержку очного обучения. Используя Moodle, преподаватель может создавать курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, опросников и т.п. Данная система позволяет преподавателю выставлять оценки и давать комментарии. Таким образом, Moodle является центром создания учебного материала и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса. Microsoft Teams и Zoom-платформы, объединяющие в рабочем пространстве чат, встречи, заметки и вложения. Microsoft Teams и Zoom обеспечивают аудио- и видеосвязь со студентами, возможность опрашивать их, объяснять новый материал, т.е. общаться с ними. Параллельное использование данных информационных технологий можно рассматривать как универсальное дидактическое средство, так как в процессе восприятия информации при обучении происходит отработка определенных умений с помощью современных тренажеров (например, электронные карточки с новыми словами) [11].

Следующей особенностью онлайн-обучения является то, что оно ведет и к определенной адаптации традиционных раздаточных материалов к новой форме проведения занятий, к необходимости создавать специальные средства обучения для управления самостоятельной работой учащихся. Следует отметить, что на самостоятельную работу студентов сейчас отводится более 50% от общего количества часов. Правильно дозированное использование Интернет-ресурсов является, как известно, необходимым компонентом обучения, а педагог, в данном случае, выступает в роли помощника и консультанта, первоочередной задачей которого является направить Интернет-зависимость студентов в нужное русло. Интернет-сайты, с одной стороны, расширяют кругозор обучающихся, повышают мотивацию к обучению иностранному языку, а, с другой стороны, способствуют развитию навыков чтения, перевода, расширению словарного запаса [4], а также, следует добавить, расширяет возможности получе-

ния актуальной информации, связанной с профессией и научными исследованиями.

Таким образом, современное дистанционное обучение – это по своей сути самостоятельное изучение определенной суммы знаний под методическим руководством преподавателя. Самостоятельная учебная деятельность обучающихся (в условиях опосредованного общения с педагогом) определяет, следовательно, особые параметры данного процесса, а именно: организацию, планирование, управление, контроль и обратную связь, интерактивность в обучении, учет индивидуальных особенностей и т. д. Поэтому огромное значение приобретает самообразовательная компетенция как основной фактор успешного функционирования дистанционного обучения [6]. Вес сказанное относится и к современному онлайн-обучению, где особую роль играет организация учебных действий обучающегося без прямого и непосредственного контроля со стороны преподавателя, а лишь через экран монитора и беседы в чате.

Данные особенности современного этапа обучения подводят преподавателей к необходимости организовать такое взаимодействие с участниками учебного процесса, которое привело бы к их новой учебной активности, а именно к возрастанию роли их самостоятельного учебного труда [9]. Эффективность процесса познания зависит в полной мере от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели определяется не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения [14]. Активные методы обучения – это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом [1].

Надо сказать, что мыслительная и практическая активность, как показывает практика преподавания, в разных группах учащихся разная. Считаем, что наиболее подготовлены к процессу онлайн-обучения аспиранты, как взрослые,

мотивированные люди, понимающие важность получения информации из зарубежных источников для своего диссертационного исследования. Как правило, аспиранты в достаточной степени владеют компьютерными технологиями, а также им предстоит сдача экзамена кандидатского минимума. Аспирантам также удобна дистанционная форма обучения ввиду их чрезвычайной занятости и возможности корректировать график занятий. Поэтому для данной группы обучающихся оптимальным сочетанием занятий онлайн и оффлайн является следующее: 20–30 % – работа в аудитории, а 70–80 % – онлайн-занятия. На онлайн-занятии целесообразно объяснять грамматический материал, выполнять лексико-грамматические упражнения, работать с текстами, в том числе собирать, систематизировать и обрабатывать различные виды информации, давать адекватный перевод текста, а также делать краткое сообщение по прочитанному материалу. Удобным для преподавателей компонентом онлайн-обучения (и весьма объективным) является также проведение текущего и итогового тестирования обучаемых, но оно предполагает большую подготовительную работу (разработка тестов и их размещение в MOODLE). На аудиторных занятиях, в большей степени соответствующих групповому обучению, аспиранты тренируются в устной речи (в том числе, в составлении диалогов, представлении устных сообщений и т.п.), отчитываются о выполнении самостоятельной работы, составлении словаря профессиональной лексики, о собранной информации по теме исследования.

Следующей группой обучающихся по степени подготовленности к онлайн-занятиям являются магистранты, хотя и, в основном, менее мотивированные к полноценному овладению целей учебной программы по иностранному языку, но обладающие в полной мере навыками работы с мультимедийными средствами. Для них также является несомненным преимуществом возможность проводить занятия по вечерам, после работы, в удобное для них время. Для магистрантов считаем возможным проводить до 50 % занятий в форме онлайн. Здесь также на онлайн-занятиях главный упор делается на поиск и систе-

матизацию профессиональной информации, на развитие умения работать с текстом, на выполнение лексико-грамматических упражнений.

Как показывает практика работы, онлайн-обучение требует от учителей и преподавателей иностранных языков особых усилий в тщательной разработке заданий для выполнения на онлайн-занятиях и компенсирующих отсутствие непосредственного общения со студентами. Опыт доказывает, что задания, выложенные в MOODLE, должны быть краткими, четкими, доступными для понимания и обязательно содержать образец выполнения.

Подводя итоги сказанному, можно вынести для дискуссионного обсуждения следующие тезисы:

1. Современное онлайн-обучение иностранному языку – это дистанционная (электронная) форма обучения, позволяющая проводить полноценное занятие для достижения целей, указанных в учебных программах.

2. Онлайн-обучение является современной, экономичной, удобной и общедоступной для пользователей формой обучения, которая должна гармонично объединять как традиционные методики, т.е. аудиторные занятия, так и онлайн-занятия, проводимые на основе компьютерных технологий и соответствующих учебных платформ.

3. Проведение онлайн-занятий, прежде всего, возможно в группе аспирантов – до 70–80% от общего числа аудиторных занятий, заложенных в курсе данной учебной дисциплины. Для магистрантов, на наш взгляд, данная цифра должна составлять не более 50–60%, так как магистранты нуждаются в большей мере в групповом обучении при непосредственном контакте с преподавателем.

Библиографический список

1. Балаев А.А. Активные методы обучения. М.: Профиздат, 1986. 94 с.
2. Бердичевский А.Л. Языковая политика и методика преподавания иностранных языков в странах Европы // Иностр.языки в школе. 2002. №5. С.16–22.
3. Жукова Н.А. Практический курс методики обучения иностранному языку: практикум. Барнаул: АлтГПУ, 2020. 108 с.

4. Журавлева В.Д. Новые методики в преподавании иностранного языка для студентов неязыковых вузов. <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2016/12/11/novye-metodiki-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-dlya> (дата обращения: 11.04.21).

5. Гиннатуллин И.А. Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка // Иностр. языки в школе. 1990. № 1. С.10–12.

6. Егорченкова Е.Я., Завьялова А.Г., Кравченко А.В. Формирование самообразовательной компетенции по иностранному языку у студентов неязыкового экономического вуза // Иностр. языки в школе. 2003. № 3. С.20–24.

7. Игнатенко И.И. Некоторые особенности онлайн-обучения иностранному языку // Наука и жизнь. 2019. N 2. С. 140–144.

8. Как преподавать английский язык онлайн? URL: <https://tefl-tesol-certificate.com/blog/kak-prepodavat-anglijskij-yazyk-onlajn> (дата обращения: 11.04.21).

9. Клейменова Е.А. Дистанционное обучение иностранному языку. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2020/02/03/distantsionnoe-obuchenie-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 11.04.21).

10. Коптюх А.Г. Эффективные методы обучения английскому языку. Башкирский кооперативный институт г. Уфа. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/50512/1/notv-2015-073.pdf> (дата обращения: 11.04.21).

11. Марасанова К.И. Интернет-платформа как дидактическое средство дистанционного обучения иностранному языку. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе // Сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.) Часть 1. Воронеж: Издательский дом ВГУ. 2019. С. 395–403.

12. Методика преподавания английского языка: онлайн VS оффлайн. URL: eduneo.ru/14-sovety-kotorye-pomogut-sdelat...onlajn... (дата обращения: 11.04.21).

13. Полат Е.С. Возможные формы дистанционного обучения в нашей стране // Иностр.языки в школе. 1998. № 6. С. 18–25.

14. Ревина А.А. Активные формы обучения иностранному языку в вузе. Поволжский институт им. П.А. Столыпина. URL: <http://www.allbest.ru/> (дата обращения: 11.04.21).

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ТУРИСТИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

*Ю. Г. Семикина, Д. В. Семикин, Е. В. Гуляева,
Л. Г. Компанеева*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития системы межкультурной коммуникации в рамках туристической отрасли. В данном исследовании осмысляются основные проблемы, препятствующие международной коммуникации. Авторы рассматривают туризм, как форму коммуникации. Исходя из этого положения, предлагаются рекомендации, которые желательно внести в стратегию развития туристической отрасли, чтобы реализовать её межкультурный потенциал.

Ключевые слова: туризм, английский язык (глобальный английский), туристический дискурс, туристическая инфраструктура, коммуникация, межкультурный потенциал.

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE TOURISM SECTOR

*Yu. G. Semikina, D. V. Semikin, E. V. Gulyaeva,
L. G. Kompaneeva*

Abstract. The article deals with the issue of the development of the cross-cultural communication system within the framework of the tourism sector. This study involves the analysis of the main problems impeding international communication. The authors consider tourism as a form of communication. Based on the foregoing, they propose recommendations, and it is preferable to introduce them into the strategy for the tourism sector development, with the purpose of realization of its cross-cultural potential.

Keywords: tourism, English language (global English), tourism discourse, tourism infrastructure, communication, intercultural potential.

*Высшая цель путешествия не в том,
чтобы увидеть чужую страну,
а в том, чтобы увидеть свою страну как чужую.*

Гилберт Честертон

*Когда путешествуешь, не зная английского,
начинаешь понимать, что значит родиться глухонемым и слабоумным.*
Филипп Бувар

В статье рассматривается проблема развития туризма как формы выражения и способа реализации диалогической природы культуры, а также системы межкультурной коммуникации в рамках туристической отрасли. В процессе туристической межкультурной коммуникации путешественники становятся носителями многоуровневой культурной информации. Её содержание определяется типами социально-культурной идентичности человека. При этом, если турист в процессе межкультурной коммуникации испытывает сложности идентичности, межкультурное взаимодействие становится неэффективным или даже может приводить к конфликтам [1, с. 5].

Специфика культурологического анализа межкультурного потенциала туризма состоит в том, что туризм рассматривается как форма коммуникации, при этом коммуникативный процесс понимается не только и не столько как способ общения человека с человеком, сколько форма совместного бытия людей. Коммуникация, являясь основой туристской деятельности, выступает одновременно способом создания и обнаружения собственной социокультурной идентичности, пространством формирования ценностей и норм толерантности, цивилизованного сотрудничества, механизмом взаимообогащения культур [1, с. 6].

Развитие системы межкультурной коммуникации в рамках туристической отрасли исследована недостаточно. До недавнего времени в условиях закрытости советского общества данное направление считалось второстепенным. Некоторые ученые изучали вопросы развития внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации. Особенности организации туризма для людей с инвалидностью посвящены работы D. Buhalis, S. Darcy, B. Cameron, S. Pegg. Роли экологического туризма в формировании новой системы принципов отношения к окружающей среде посвящены работы А. В. Кутузова, А. Б. Лукичева. Маркетинг, менеджмент, предпринимательство в туризме и в гостиничном деле рассмотрены А. Д. Макаровым, А. Н. Бирюковым, А. Б. Крутиком, В.Я. Серба, Ю.А. Никитиным, Э. В. Коровиным, А.В. Новиковым, А.А. Гончаровым,

В. А. Макаровой, С. Б. Давыдовским, С.В. Масленниковым, А. В. Пономарёвым. Экономической оценке взаимосвязи между показателями въездного туризма посвящены работы Т. Н. Григоренко, Т. В. Солод.

С. Kaspar, автор фундаментальных исследований в разных областях туризма, заложил основы туристического маркетинга. Методы совершенствования внутреннего, въездного и выездного туризма, способы развития видов и форм туризма в регионах России рассмотрены в работах И. С. Барчукова. Особое внимание требуют работы А. В. Гладкий и А. А. Склярова, посвященные развитию международного туризма. Отметим работы М. А. Морозова, Н. С. Морозовой, Г. А. Карповой, Л. В. Хорева по развитию экономики туризма. Л. М. Баткин изучал специфику и формы межкультурного диалога. Анализ проблем межкультурных отношений рассмотрен в работах С. Н. Артановского, С. А. Арутюнова, психологический аспект изучен И. И. Васильевой, В. А. Донченко.

До сих пор не было попыток сформулировать стратегию развития туристической отрасли посредством осмысления межкультурного потенциала этой отрасли. Сегодня межкультурная коммуникация рассматривается на нескольких уровнях: как технический процесс связи; как процесс установления пространственно-временных связей; как процесс социального общения; как процесс знакового понятийного или образного общения. Социальная межкультурная коммуникация трактуется: как ключевой механизм социального взаимодействия людей и социокультурной организации общества; коммуникативно-познавательный процесс порождения и интерпретации текстов; смысловой контакт [1, с. 7].

Методологическую основу исследования составляют принципы и положения системного и структурно-функционального подходов. Важным методологическим ориентиром в настоящем исследовании служат работы Березницкой Н.Л. [1, с. 1–156], Кравченко Н. А. [5, с. 103–110], Пановой Е. П. [7, с. 142–146], Тюменцевой Е. В., Поспеловой М. С. [9, с. 74–77], Шерматовой Б.Ш.К., Черниковой В.Е. [11, с. 31–32].

Большинство исследований строится на анализе закономерностей одной из возможных форм диалога – социально-психологической, междисциплинарной коммуникации, игнорируя социально-культурный аспект диалогических отношений. В работах по истории культуры понятие «диалог» употребляется, скорее, в метафорическом плане. И практически совсем не изучены коммуникативные (диалогические) возможности конкретных форм и видов культурной деятельности, в частности, туризма. Различные уровни и грани туризма как социокультурного и экономического явления нашли отражение в учебных пособиях, подготовленных известными теоретиками и специалистами в сфере туризма [4, с. 10].

Туристская отрасль является одним из самых перспективных и активно развивающихся секторов мировой экономики. Количество туристов в мире выросло с 25 млн. человек в 1950 году до 1,4 млрд. человек в 2018 году, что следует из статистики Всемирной туристской организации ООН. При этом, по прогнозу экспертов, их количество продолжит увеличиваться в среднем на 3,3% в год и достигнет к 2030 году 1,8 млрд. человек [8, с. 5]. РФ – развивающееся направление, поскольку, по сути, используются только несколько туристских дестинаций. Прогноз туристских прибытий составляет 27, 144 млн. человек в 2019 г и 43, 589 млн. человек до 2030 г. [3, с. 144]. Однако пандемия внесла значительные коррективы так падение въездного турпотока за весь 2020 год огромным – на 93,4%, до 334,84 тыс. человек. В 2021 г. Наметилось незначительное восстановление турпотока. Можно предположить, что по завершению пандемии в туристической отрасли возможен взрывной рост. К этому необходимо готовиться, в том числе посредством внедрения современных коммуникационных технологий, в первую очередь связанных с интернет-ресурсами.

В настоящее время совместно с туроператорами формируются межрегиональные туристские маршруты, единый календарь событийных мероприятий (доступный пользователям благодаря СМИ и благодаря цифровой информационной среде), план проведения межрегиональных мероприятий и продвижения

турпотенциала городов-организаторов Чемпионата Мира по волейболу среди мужчин 2022 года с использованием представительств Россотрудничества за рубежом.

Внутренний туризм в России развивается крайне медленно, что обусловлено низким уровнем жизни. Согласно данным, предоставленным Росстатом, снизилась до 12,1% населения страны с 12,3%, который был зафиксирован ранее в 2019 году. По данным ведомства, в 2020 году количество россиян с доходами ниже установленного прожиточного минимума составило 17,8 миллиона человек — это на 300 000 человек меньше, чем годом ранее. В 67 % случаев бедные граждане имеют работу, но их труд недостаточно оплачивается. Возраст среднестатистического малоимущего гражданина в РФ – 46–48 лет. В ближайшее время контингент данной группы риска может пополниться лицами 26–35 лет, что обусловлено их высокой закредитованностью [10].

Отметим, что правительство впервые в нашей истории разработало программу возврата части средств за турпоездку в размере 1/365 ключевой ставки на сумму неиспользованного тура за каждый календарный день – с момента подачи заявления о расторжении договора до дня возврата денег. А также для компенсации детского отдыха. Более половины россиян в прошлом 2020 году сократили свои расходы на одежду и развлечения (к развлечениям можно отнести туризм), в таких экономических условиях туристические услуги у большинства граждан оказываются в категории необязательных запросов.

Соответственно при таком положении вещей говорить о быстром развитии межкультурной коммуникации в рамках внутреннего туризма проблематично. Для исправления ситуации в стратегии развития туризма в регионах РФ на период до 2035 года необходимо предусмотреть финансово-экономические меры, которые позволят стимулировать внутренний туризм за счёт ряда малообеспеченных граждан, например, возврат НДФЛ, налоговые льготы работодателям, отправляющим своих работников и членов их семей на внутренний отдых, увеличение льгот для детского туризма и др. Необходимо значительно увеличить объем средств, выделяемых из федерального и регионального бюд-

жетов, и направить их на развитие коммуникативных технологий в туристической отрасли.

Путешествия как форма межкультурной коммуникации развивает коммуникативный потенциал современного туризма. Развитие въездного туризма и связанного с ним системы коммуникации сегодня невозможно без хорошей инфраструктуры [2, с. 29]. Оценивать туристическую инфраструктуру нужно дифференцированно, в зависимости от региона или территории. Туризм опирается на базовую инфраструктуру региона. Формировать классический туризм в условиях недоразвитости коммуникации и базовой инфраструктуры невозможно. Проводимые в последние десятилетия международные мероприятия показали, что развитие туризма затруднено из-за большого количества ограничений и трудностей, связанных с несовершенством межкультурной коммуникации.

Неразвитая городская инфраструктура не позволяет многим людям путешествовать по России. Например, люди с ограниченными возможностями и семьи с маленькими детьми неохотно едут в РФ, зная предельно низкий уровень развития безбарьерной среды в стране. В стратегии развития туризма необходимо учитывать зарубежный опыт формирования безбарьерной туристической инфраструктуры (к барьерам в туристической сфере можно отнести в первую очередь языковые ограничения). Нивелирование данных ограничений будет способствовать развитию туристической отрасли посредством привлечения к туристической практике российских и иностранных граждан с ограниченными возможностями и семьи, в которых есть дети.

Развитию безбарьерного туризма способствуют следующие факторы: транспорт, подходящий для всех пользователей; высококачественные услуги; мероприятия, выставки и аттракционы, в которых могут участвовать все желающие; маркетинг, системы бронирования, веб-сайты и другая доступная информация [6, с. 28]. Для граждан с ограниченными возможностями путешествие превращается в испытание. Они сталкиваются с межкультурными ограничениями, но и трудностями в поиске коммуникативной информации, необходимых транспортных средств, объектов размещения, даже на уровне общения,

если у них есть нарушения речи и слуха. Из-за этих «барьеров» многие люди с инвалидностью не приезжают в Волгоградскую область. Соответствующая инфраструктура, достоверная информация и способы ее быстрого поиска могут стать для региона главными факторами стимулирования потребления туристских услуг для людей с ограниченными возможностями.

Причиной снижения темпа развития туристической отрасли в России зачастую является недостаточная информированность иностранцев о существующей в регионе инфраструктуре и негативная антироссийская пропаганда в СМИ, низкий уровень использования английского языка на территории туристических маршрутов. В стратегии развития туризма в России необходимо предусмотреть меры по предоставлению всеобъемлющей информационной поддержки и пропаганды туризма внутри страны и в зарубежных странах по всем актуальным и доступным информационным каналам. Необходимо также принять меры по противодействию антироссийской пропаганде в СМИ. В рамках развития межкультурной коммуникации необходимо предусмотреть создание интернет-сервисов федерального и регионального уровней, которые помогут путешественнику получить необходимую информацию на русском и как минимум английском языках.

Отметим, что существует противоречие между межкультурным потенциалом туристической отрасли и уровнем реализации идентификационных и интеграционных возможностей туризма в режиме реального диалога. Разрешение данного противоречия сдерживается недостаточным научным осмыслением коммуникативной природы туризма и технологической оснащенностью туристской политики в России [6, с. 4].

Отметим ещё один вид межкультурного «барьера» для иностранцев – это написание названий городских объектов только на кириллице. В связи с этим, важно рассмотреть вопрос о внесении изменений в градостроительный кодекс. Необходимо рассмотреть возможность обязательного дублирования названий населённых пунктов, основных улиц, достопримечательностей, поликлиник и т.д. на английский язык. В данном случае интересен пример Волгограда. К

началу Чемпионата Мира по футболу 2018 названия основных улиц в Центральном, Ворошиловском, Дзержинском и Краснооктябрьском районах были написаны латиницей и кириллицей. На улицах были установлены указатели, на которых также латиницей и кириллицей были написаны названия основных достопримечательностей города.

Развитие межкультурных коммуникации в рамках туристической отрасли предоставляет человеку возможность диалога между гражданами разных стран и регионов внутри России, туризм способствует осознанию собственной непохожести и обретению индивидуальной, социальной и культурной идентичности. Отметим огромную роль межкультурных коммуникативных функций туризма, его потенциалов в сохранении и развитии культурной самобытности, взаимодействия между культурами связан с уровнем развития коммуникативной и духовно-нравственной культуры туриста и целенаправленной политикой государства в области туризма, ориентированной на снижение отрицательных социально-психологических и социально-культурных последствий от межкультурных противоречий [6, с. 8].

Рассматривая проблему развития системы межкультурной коммуникации в рамках туристической отрасли, необходимо осмыслить основные проблемы, препятствующие международной коммуникации. Исходя из положения, что туризм – это форма коммуникации граждан одной страны и жителей разных стран, желательно внести изменения в стратегию развития туристической отрасли, чтобы реализовать межкультурный потенциал.

Библиографический список

1. Березницкая Н.Л. Туризм как фактор межкультурной коммуникации: автореферат дис. ... кандидат культурол. наук. СПб., 1999.
2. Гладкий А.В., Скляр А.А. Развитие туризма в крупнейших исторических городах мира // Современные проблемы сервиса и туризма. 2017. № 2. С. 2839.

3. Григоренко Т.Н., Солод Т.В. Оценка взаимосвязи между показателями въездного туризма: эконометрический подход // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 1 (46). С. 143–148. DOI: 10.25683/VOLBI.2019.46.177.
4. Кириллов А.Т., Волкова Л.А. Маркетинг в туризме. СПб., 1997.
5. Кравченко Н.А. Особенности управления кластеризацией туристской сферы // Парадигмы управления, экономики и права. 2020. № 2(2). С. 103–110.
6. Морозов М. А., Морозова Н.С., Карпова Г.А., Хорева Л.В. Экономика туризма. М.: Федеральное агентство по туризму, 2014.
7. Панова Е.П. Методические особенности перевода в иностранной аудитории // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. Т. 11. № 4. С. 142–146.
8. Рязанский В. В. Об актуальности развития внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации // Аналитический вестник Совета Федерации Федерального Собрания РФ. 2016. № 47 (646). С. 4–6.
9. Тюменцева Е.В., Пospelова М.С., Панова Е.П. Образ иностранца в русском языковом сознании (на материале современного анекдота) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 10 (44). С. 74–77.
10. Федеральная служба государственной статистики URL: <http://www.gks.ru/> (дата обращения: 05. 05. 2020).
11. Шерматова Б.Ш.К., Черникова В.Е. Особенности межкультурной коммуникации в сфере туризма // Наука и образование сегодня. 2019. № 6–2 (41). С. 31–32.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВОГО КОНТЕНТА ТУРИСТИЧЕСКОГО ПОРТАЛА

Т. С. Сидорович, А. Н. Усачева, Е. А. Шовгенина

Аннотация. Статья посвящена выявлению закономерностей и определению принципов создания англоязычной версии туристического портала с точки зрения глобализации и популяризации бренда региона. Рассматриваются особенности и специфика туристического дискурса. Выявлены наиболее частотные переводческие трансформации, направленные на создание «глобализованной» англоязычной версии туристического портала Волгограда и Волгоградской области.

Ключевые слова: перевод туристического портала, глобализация, бренд региона, переводческие трансформации, глобальный получатель.

SPECIFIC CHARACTER OF TRAVEL WEB SITE TRANSLATION

T. S. Sidorovich, A. N. Usacheva, E. A. Shovgenina

Abstract. The article provides an analysis of the translation of the travel web portal of Volgograd and the Volgograd region from Russian into English from the perspective of globalization and promotion of the region brand. The paper focuses on the principles of functionally equivalent translation aimed at linguo-cultural and pragmatic adaptation of source tourist texts for the global recipient. It has been demonstrated that translator must have a comprehensive strategy to make a globalized version of the travel web portal, that is: to preserve the optimal amount of general information, to eliminate information irrelevant for the global recipient, and, if appropriate, to add more detailed or explanatory information.

Keywords: travel web portal translation, globalization, region brand, translation transformations, global recipient.

В настоящее время туризм – это феномен мирового масштаба, который оказывает огромное влияние на различные сферы современного, глобализирующегося общества. Туризм играет важное социально-экономическое значение для экономики государства, способствует расширению культурного пространства и усилению межличностных и международных связей. Так, В.А. Митягина

утверждает, что туризм как феномен цивилизации, являясь современной массовой формой организации путешествий, реализует потребности личности, связанные с диверсификацией возможностей и компетенций, и свидетельствует о динамике социокультурного развития: росте свободного времени, изменении ценностных ориентиров, улучшении качества жизни [2, с. 9]. Сегодня весьма востребованным становится представление в многоязычном формате информационно-рекламных материалов, к которым относится большинство текстов туристического дискурса. Это, в свою очередь, безусловно, способствует развитию международного туризма и повышает привлекательность различных регионов среди зарубежной аудитории.

Будучи явлением мировой культуры, туризм способствует раскрытию и постижению различных сторон и характеристик самой культуры: ее сущности, видов, форм и функций в «живом» виде. На конкретных примерах можно познакомиться как с уровнем развития определенных исторических эпох и цивилизаций, так и со степенью совершенствования различных сфер человеческой жизни и деятельности. Благодаря путешествиям значительно активизируются познавательная, информативная, коммуникативная, оценочная стороны восприятия действительности. Во время прохождения любого тура происходит знакомство с «чужим» социокультурным пространством и его освоение; каждый турист даже на подсознательном уровне проводит определенный анализ отношения к природе, обществу и отдельному человеку как в «чужой», так и в своей социальной среде.

Туристический дискурс обладает характерной тематической направленностью (путешествия и отдых), имеет специфичный набор языковых средств, ориентирован на строго определенного адресата (туриста), имеет уникальную цель проинформировать адресата об определенном туристическом продукте и, как результат, помочь в непривычных обстоятельствах [4, с. 42]. Понятие туристического дискурса нередко связывается с понятием рекламы. Например, Н.А. Тюленева даёт следующее определение туристического дискурса: «особый подвид рекламного дискурса, объединяющий различные виды рекламы туризма

и нацеленный на позиционирование и продвижение туристических услуг с помощью стратегий аргументации, которые имеют лингвокогнитивный характер» [3, с. 13]. Следует заметить, что такое сравнение оправдано, если в качестве первичной цели туристического дискурса рассматривается продвижение туристского продукта.

В этой связи представляется актуальным исследование текстового контента туристического портала Волгоградского региона «Волгоградский край. Территория путешествий», который представлен на русском и английском языках (<https://volgaland.volsu.ru/ru>).

Сравнительный анализ русскоязычной и англоязычной версий текстового контента сайта позволил выявить наиболее частотные переводческие трансформации, направленные на глобализацию бренда региона:

- конкретизация: *Но все оборвала война. – But the Second World War changed everything.*

- синтаксическое членение: *На площади находится знак Нулевого километра – это точка отсчета всех дорог Волгоградской области. – There is Kilometre Zero at the square. It is a starting point of all roads in the Volgograd region.*

- перестановка: *Ещё один интересный исторический факт из истории города: здесь трижды побывал Пётр Великий. – Another interesting historical fact from the history of the city: Tsar Peter the Great visited the city three times.*

- генерализация: *В результате усилий Екатерины II в 1765 году в Царицыне и в Царицынском уезде появляются иностранцы-колонисты, которым предоставляется ряд льгот. – In 1765, due to the efforts of Catherine the Great, foreign settlers came to Tsaritsyn.*

- опущение: *В связи с данным происшествием мост получил неофициальное название «танцующий». – Due to that fact the bridge was named as "dancing" (tantsuyushchy).*

- добавление: *К 1913 году уездный Царицын по числу жителей – 137 тысяч, обогнал многие губернские города. – By 1913, the Tsaritsyn regional centre had 137,000 residents and outran many provincial cities by this index.*

- функционально-адекватная замена: *Но Сталин приказал восстановить город любой ценой.* – *But Joseph Stalin ordered to reconstruct the city by all means.*

- синонимическая замена на лексическом уровне: *Премьеры Нового Экспериментального вот уже двадцать лет становятся культурными событиями каждого театрального сезона.* – *First nights in the NET are a cultural event for each theatre season.*

- смысловое развитие: *Цель памятников – создание положительного образа семейных ценностей.* – *The aim of this program is to support family values.*

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что культурные элементы текстов туристического дискурса и, в частности, текстов рассматриваемого туристического портала связаны, как минимум, с косвенной рекламой – созданием привлекательного образа города, региона, страны посещения. Перевод таких элементов, соответственно, ориентирован на выполнение апеллятивной функции. Помимо этого, перевод, представленный на англоязычной версии портала, также ориентируется на погружение реципиента в культурные реалии и ценности исходной культуры. Данная цель реализуется с помощью различных стратегий перевода, а именно: стремление к сохранению оптимального объема общей информации, элиминация избыточных или нерелевантных для глобального получателя сведений, а также добавление уточняющих данных, которые облегчают восприятие иностранным адресатом чужой истории и культуры [1, с. 157].

Библиографический список

1. Гуреева А.А., Новожилова А.А., Сидорович Т.С. Перевод текстового контента туристического портала как способ глобализации бренда региона (на материале английского и немецкого языков) // Вестник ВолГУ. Серия 2. Языкознание. 2017. Т. 16 № 4. С. 150–157.

2. Лингвистическая и транслатологическая логистика многоязычного туристического интернет-ресурса: коллективная монография / Авт. коллектив: В.А. Митягина (отв. ред.) [и др.]; под общ. ред. д-ра филол. наук, проф. В.А. Митягиной. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2016.

3. Тюленева Н.А. Лингвокогнитивные стратегии позиционирования и продвижения туристических услуг в российской и англо-американской рекламе: автореф. дис. канд. филол. наук. Омск, 2008.

4. Филатова Н.В. Туристический дискурс в ряду смежных дискурсов: гибридизация или полифония? // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». № 3. 2012. С. 41–46.

МАНИПУЛИРОВАНИЕ В СУДЕБНОМ ДИСКУРСЕ

И. И. Скачкова, А. А. Скачкова

Аннотация. В статье рассматриваются случаи манипулирования в судебном дискурсе на примере дела, находящегося в производстве в настоящее время.

Ключевые слова: судебный дискурс, манипулирование, ложная информация, сокрытие информации.

MANIPULATION IN JUDICIAL DISCOURSE

I. I. Skachkova, A. A. Skachkova

Abstract. The article deals with cases of manipulation of the judicial discourse, using the example of a case currently in progress.

Keywords: judicial discourse, manipulation, false information, withholding information.

Современный мир характеризуется большой степенью манипулирования, которые пронизывают практически все сферы жизни человека. Думается, можно говорить о манипулятивном дискурсе, как об отдельном виде дискурса. Манипуляция в данной работе – «различного рода уловки в дискурсе, имеющие целью обманым путем убедить адресата встать на позиции отправителя речи, несмотря на несостоятельность фактического или логического обоснования вопроса» [2, с. 80]. Важно помнить, что «манипуляции – речевое поведение или языковое воздействие, в основе которого лежат психологические механизмы, способствующие возникновению в сознании манипулируемого желаний и намерений совершить выгодные для манипулятора действия и вынуждающие некритично воспринимать сообщение» [1, с. 139].

Опыт создания лингвистических судебных экспертиз показал, что в судебном дискурсе манипуляция – часто используемый прием как со стороны потерпевшего, так и со стороны обвиняемого. Рассмотрим это на одном деле,

находящимся в производстве больше года. Все имена и названия являются вымышленными. В городе N проживало два бизнесмена, сотрудничавшие в течение продолжительного времени. В 2018 г. один из них, назовем его В1 дал своему товарищу В2 крупный кредит, который последний исправно выплачивал до ноября 2019 г. После чего В2 перестал выплачивать кредит, ссылаясь на финансовые затруднения. Но в это время В2 уехал с семьей жить на неопределенный срок в богатую ближневосточную страну и перестал выходить на связь со своим кредитором, ссылаясь на банкротство и передав ведение переговоров с кредитором своему заместителю, назовем его Заместитель. Следует уточнить, что В1 тоже имел финансовые обязательства перед партнерами, которые выплачивал за счет кредитных платежей В2. Такова пресуппозиция. Здесь встречаемся с первым случаем манипулирования, а точнее с искажением информации со стороны В1, заявившем о финансовых затруднениях. Заместитель вел переговоры с В1 с ноября 2019 г. до июля 2020 г., затягивая факт передачи денег кредитору. Здесь наблюдаем второй случай манипулирования уже со стороны Заместителя, поскольку вел он переговоры с В1 в качестве финансового директора в компании, принадлежащей В2, и не говорил В1 о своем увольнении вплоть до июля 2020 г., когда было заведено уголовное дело на В1 (кредитору) по заявлению Заместителя. В данном случае информация была сокрыта. Но следствие показало, что документы об увольнении Заместителя с должности финансового директора были оформлены задним числом, что говорит о подделке документов с точки зрения юридического дискурса, а в нашем случае – это искажение информации. В июле 2020 г. у В1 возникли финансовые затруднения, в результате которых он не мог добросовестно выполнять свои финансовые обязательства перед сотрудниками своей компании и своими кредиторами. Он предпринял доступные ему методы воздействия на должников, представителем которых в данной ситуации выступал Заместитель. Доступным методом воздействия для В1 были эмоциональные высказывания в адрес Заместителя: *«Вы меня не бесите, а то я ведь сорвусь, и грех на душу возьму. Я серьезно говорю! ... На сегодняшний день я выдержал, сколько мог... Вы хотите, чтобы я грех на душу*

взял?». Следует отметить, что В1 очень эмоционально относился к ситуации невозврата долга. Это доказывает представленная на экспертизу стенограмма телефонного разговора между В1 и Заместителем, в котором В1 утверждает следующее: *«Заместитель, я так скажу, если я должен людям деньги, я в лепешку расшибаюсь; для меня это первоначальная проблема. Все остальные дела у меня уходят на второй план»; «Меня интересует результат»; «Вы меня на деньги кидаете»; «Вы ворюги!»; «Вы вместе с В2 украли деньги. Бить Вас за это надо! Вы взяли деньги и не отдаете!» «Вместо того, чтобы мне заплатить, Вы поехали отдыхать за границу. Вас бить надо!»* Об эмоциональном отношении В1 к ситуации невозврата долга свидетельствуют спонтанные повторы: *«Вы меня на деньги кидаете. Вы ворюги! Вы вместе с В2 украли деньги. Вы взяли деньги и не отдаете! Вместо того, чтобы мне заплатить, Вы поехали отдыхать за границу; Бить Вас за это надо! Вас бить надо!»* Заместитель, *Вы меня не бесите, а то я сорвусь, и грех на душу возьму. Вы хотите, чтобы я грех на душу взял?»* Повтором называется фигура речи, которая состоит в повторении звуков, слов, морфем, синонимов или синтаксических конструкций в условиях достаточной тесноты ряда, т.е. достаточно близко друг от друга, чтобы их можно было заметить. Повторы используются для усиления выразительности высказывания [3, с. 357]. В данном случае повторы указывают на эмоциональное отношение В1 к обсуждаемой проблеме невозврата долга. Кроме того, в стенограмме телефонного разговора В1 и Заместителя зафиксировано использование В1 сниженной лексики *«расшибаюсь, плющили, на деньги кидаете, ворюги, пьянь, хроник, плевать, полной их упаковки, выбьют»*, эмоционально окрашенных коротких предложений, которые произносились В1 в телефонном разговоре повышенным тоном, что в стенограмме передано восклицательными знаками *«Да, ради бога, пишите! Могу к Вашим мамам, папам, бабушкам приехать! Вы ворюги! Вы взяли деньги и не отдаете! Вас бить надо! Я серьезно говорю! Пьянь он, хроник или еще кто-то! Ваш В1 – генеральный директор! Вы сами говорили, кто он! Он директор, он отвечал, а Вы вместе с ним финансовый директор, его покрываете! Конечно! Мне плевать на Ваши*

прицелы! Так что конец Вашему бизнесу! Ни с Вас, так с ваших родных и близких! Если вы хотите, чтобы у Вас были несчастные случаи, то ради Бога! Пожалеете потом! Я предупредил, все!» Сниженная лексика и эмоционально окрашенные короткие предложения также являются доказательством эмоционального состояния В1 и его отношения к ситуации невозврата долга. Таким образом, прагматической пресуппозицией является желание В1 получить долг от В2, о чем он неоднократно упоминает в разговорах с Заместителем.

В тоже время исследование показало, что со стороны В1 по отношению к Заместителю не было агрессии. Доказательством отсутствия агрессии является обращение В1 на *Вы* к Заместителю, зафиксированное в стенограмме телефонного разговора. Об отсутствии агрессии со стороны В1 также свидетельствует желание кредитора официально все оформить в присутствии сотрудников, которое вербализуется В1 в следующих коммуникативных шагах: *«И, если не трудно, скиньте денежку на карту, я ее сразу отправлю поставщику», «Будем закрывать долги», «Давайте тогда у меня в офисе, спланируйте мимо проехать, печать организации поставлю и оформим в присутствии сотрудников, и все официально», «В офисе официально все оформим как долг по договору, и что нет претензий».*

Однако исследование показало, что Заместитель использовал манипуляции в своем коммуникативном поведении, не желая отдавать долг кредитору. Манипуляции выражались также в предоставлении ложной информации. Например, во время допроса Заместитель заявил: *«16 марта 2020 года, когда я выходил из дома, то увидел, что под окнами стоит автомобиль, марки автомобиля не знаю, седан, красного цвета, государственный регистрационный знак не запомнил, немного затонированные стекла, в автомобиле сидели лица кавказской национальности ... я предположил, что это люди В1».* В юридическом дискурсе это – неподтвержденное реальными фактами предположение, является одной из форм выражения мнения Заместителем, в котором заместитель подчеркивает предварительный характер высказываемых доводов и собственную неуверенность в их достоверности.

Подведем предварительный итог. В рассматриваемом нами случае манипуляция использовалась со стороны должника В1 и его Заместителя. Манипуляция выражалась в форме искажения, сокрытия и предоставления ложной информации.

Библиографический список

1. Гурочкина А.Г. Манипулирование в лингвистике // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2003. №5. С. 136–141.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
3. Коршунова Е.С. Способы художественной передачи повторов на русский язык (на примере романа А. К. Дойла "Затерянный мир") // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №6-2 (84). С. 355–358.

К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ ЭМОТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В КАЧЕСТВЕ ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕЙ ТЕОРИИ ПОНЯТИЯ «ЭКОЛОГИЧНОСТЬ»¹

Н. Г. Солодовникова, Е. А. Сорокина

Аннотация. Исследуется понятие «экологичность» с позиций лингвистической теории эмоций. Поднимаются вопросы о возможности изучения экологичности через эмотивность и о разнице в употреблении понятия «экологичность» применительно к понятиям «эмоциональная коммуникация» и «эмотивные тексты древности и современности». Рассматривается методологическая значимость эмотивного анализа в изучении экологичности коммуникации и текста.

Ключевые слова: эмотивная лингвоэкология, эмотивность, экологичность, коммуникация, текст.

ON THE CHOICE OF EMOTIVE LINGUISTICS AS AN INTERPRETIVE THEORY OF THE CONCEPT OF “ECOLOGY”

N. G. Solodovnikova, E. A. Sorokina

Abstract. The authors investigate the problem of studying the concept of “ecology” from the standpoint of the linguistic theory of emotions. Questions are raised about the possibility of studying ecology through emotivity and about the difference in the use of the concept of “ecology” in relation to the concepts of “emotional / emotive communication” and “emotive texts of antiquity and modernity”. The methodological significance of emotive analysis in the study of the ecology of communication and text is considered.

Keywords: emotive linguoecology, emotivity, ecology, communication, text.

Обращаясь к историографии эмотивной лингвоэкологии, отметим, что, по нашим данным, первое употребление данного терминопонятия относится к 2013 году. Тогда кафедрой языкознания Института иностранных языков Волго-

¹ Статья написана при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00418 А.

градского государственного социально-педагогического университета был организован и проведён семинар с одноимённым названием «Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве». По его результатам была принята резолюция, подписанная всеми участниками семинара, в которой эмотивная лингвоэкология признавалась самостоятельным новым научным направлением со своим объектом, предметом, терминологическим аппаратом и методом исследования [28].

В настоящее время, например, у Н.Н. Трошиной находим следующее понимание: эмотивная лингвоэкология — это направление языкознания, занимающееся анализом речевого поведения и использования языковых средств с точки зрения коммуникативной этики [18, с. 232–233].

Как отмечают В.И. Шаховский и А.А. Штеба, для эмотивной лингвоэкологии характерен междисциплинарный подход к объекту исследования, основанный на взаимодействии понятий теории речевых актов (понятий типов и структуры речевых актов, принципов успешности коммуникации), психолингвистики (понятия языкового сознания), функциональной стилистики (понятий функционального стиля, стилистической и нормативной окраски языковых единиц) и лингвистики эмоций (трактовки эмоции как мотивационной основы сознания [27, с. 61]. Подчёркивается, именно функционально-стилистические характеристики языковых единиц являются тем звеном, которое связывает коммуникативный, психолингвистический и лингвоэкологический аспекты анализа речевых актов.

В рамках концепции эмотивной лингвоэкологии используются понятия экологичного и неэкологичного языка как важных параметров жизненной среды человека — параметров, создающих гармонию общения между людьми или нарушающих её. Экологичным языком и, соответственно, экологичным вербальным общением является общение, построенное на взаимной доброжелательности и толерантности партнёров по коммуникации, их уважении друг к другу. К характеристикам неэкологичного общения относятся неуважение к собеседнику, грубость и нанесение ему оскорблений. Если экологичный речевой

акт может быть в вербальном плане стилистически нейтральным, то неэкологичные речевые акты, как правило, стилистически маркированы, потому что в них эмоциональный компонент преобладает над рациональным [18, с. 232–233]. Данная точка зрения коррелирует с разработанным нами в соавторстве с В.И. Шаховским подробным перечнем многочисленных и разнообразных параметров экологичности и неэкологичности [24].

Приведённое понимание контуров эмотивной лингвоэкологии является одним из возможных и не представляется исчерпывающим. Мы также предлагаем в своих работах вероятностный подход к её описанию. Изучение теоретической литературы обнаруживает весьма спорадическое и нечастное употребление данного терминопонятия и обращение лишь немногочисленной группы учёных к проблемам эмотивной лингвоэкологии. Так, например, С. Димитрова использует данный термин в своей статье «Лингвистика и здравый смысл» [2], впрочем, не вдаваясь в подробные объяснения своего понимания объёма и содержания данного понятия, а также предметной области и контуров данного научного направления. Названный автор, однако, отмечает, что в лингвоэкологических рассуждениях принципиально нового ничего нет, но разработка различных аспектов лингвоэкологии ведёт к обновлению лингвистических сюжетов. Полагаем, одним из них можно назвать и эмотивный аспект лингвоэкологии.

Ниже приведём собственную логику рассуждений, которая также не претендует на универсальность и обнаруживает стохастичность нашего подхода.

Как демонстрирует само название «эмотивная лингвоэкология», данное научное направление образовано интеграцией таких парадигм, как эмотиология и лингвоэкология.

Первая из них разрабатывается преимущественно группой волгоградских учёных под руководством В.И. Шаховского, вторая же — группой красноярских учёных под руководством А.П. Сковородникова.

Оба указанных направления доказали своё право на самостоятельность и стабильно удерживают позиции наиболее актуальных проблемных областей

научного поиска. О неослабевающем интересе учёных к обеим парадигмам свидетельствуют и проводимые в настоящем конференции (например, Международный научный симпозиум «Экология языка и современная коммуникация» 26—29 апреля 2018 г. (г. Шумен, Болгария) и III международная конференция «Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония – 2020 (г. Москва, Россия) и др.), в которых неизменно затрагиваются проблемы, сформированные ещё учёными, стоявшими у истоков как эмотивной, так и экологической лингвистик [11; 28], и многочисленные публикации [2; 16; 18; 27], развивающие сформулированные ранее идеи.

А поскольку единого подхода к предметному полю эмотивной лингвоэкологии наукой пока не выявлено, считаем возможным остановиться на понятии, которое, по нашему мнению, является для эмотивной лингвоэкологии ключевым, и выбираем для его интерпретации лингвистическую теорию эмоций, поскольку связываем понятие экологичности с эмотивностью. Мы также постараемся развести понятия «экологичность коммуникации» и «экологичность текста» через соответствующие понятия «эмоциональность коммуникации» и «эмотивность текста» и уточним, одинаково ли применимо понятие экологичности к текстам древности и современности.

Итак, обоснуем, почему именно лингвистическая теория эмоций выбрана нами в качестве интерпретирующей понятие «экологичность».

Известно, что понятия теории и метода тесно взаимосвязаны: любая теория предполагает какой-то метод [26, с. 4].

В.А. Звегинцев определяет теорию как «систему гипотез, проверяемых и корректируемых практикой» [цит. по: 26, с. 4], подчёркивая, таким образом, её вероятностный характер.

Современная методология науки пришла к выводу, что один и тот же объект можно описать с помощью различных теорий. Лучшей из них должна быть признана та, которая характеризуется наибольшей непротиворечивостью, простотой и объяснительной силой, т.е. наибольшей адекватностью объекту,

ибо только такая теория в наибольшей мере удовлетворяет принципам организации выводного знания.

В том смысле, в котором можно говорить о теории как о системе гипотез, проверяемых и корректируемых практикой, эмотивной теории экологичности в настоящее время не существует. На современном этапе развития эмотивной лингвоэкологии можно констатировать наличие не системы, а разрозненной группы гипотез, носящих вероятностный характер, а также стадию формирования собственных терминопонятий и методов исследования. Актуальной поэтому, как подчёркивалось выше, является проблема определения ключевого понятия экологичности, потому что именно оно, на наш взгляд, очерчивает контуры предметной области эмотивной лингвоэкологии.

Так, например, в словаре-справочнике лингвоэкологических терминов и понятий под редакцией Е.А. Сущенко данное понятие отсутствует [17], однако, употребляется в работах разных учёных [4; 10; 30].

Занимаясь изначально эмотивной проблематикой, мы пришли к осознанию необходимости интеграции парадигм эмотиологии и лингвоэкологии, чтобы сформировать понимание такого качества коммуникации и текстов, как экологичность. В целом ряде собственных работ мы предложили ряд параметров экологичности, опираясь на следующие методологически значимые для современной науки тезисы: 1) в человеке как биопсихосоциальном существе всё подвижно эмоциями, 2) они являются мотивационной основой всей его деятельности, в том числе и речевой, 3) наши собственные эмоции способны приносить нам пользу или причинять вред нашему здоровью самым непосредственным образом; 4) поскольку эмоции транслируются через язык, необходимо изучать то, как эмоции задают модус экологичности.

Основной гипотезой данного научного направления является то, что понятие экологичности тесно связано с категорией эмотивности.

Ключевыми параметрами экологичной эмотивной коммуникации мы считаем: искренность, доброжелательность и этичность, что мы неоднократно пытались обосновать в целом ряде работ [14; 15; 24; 25]; а также, опираясь на ис-

следования позитивной коммуникации О.А. Леонтович [5] и её коллег, мы разграничили экологичную и позитивную коммуникацию по параметру этичности (позитивная коммуникация может быть неэтичной, а экологичная может не быть позитивной) [14; 24].

Поскольку лингвистическая теория эмоций [7; 22; 26] разработана в полной мере на материале лексического яруса языка, экологичность также предлагаем изучать преимущественно на данном уровне.

Эмотивная лингвоэкология опирается на лексикографическое описание эмотивного компонента значения слова и исследование эмотивного текста.

Она обращается к проблемам эмотивной функции слова, её отличия от экспрессивной и взаимодействия с ней, диалектики логико-предметного значения и коннотации в лексической семантике слова, языкового обозначения, выражения, описания и вызывания эмоций, категоризации эмоций в лексико-семантической системе языка; компонентов, закономерностей и прагматики эмотивного текста; эксплицирующей и наводящей функций эмотивного текста; эмотивного текста как причины и экспликатора движения эмотивной семантики в синхронии и диахронии.

Анализ эмоций на лексическом ярусе языка в тексте позволяет исследовать истинные и транслируемые мотивы коммуникации, которые и отвечают за такое её качество, как экологичность.

Поэтому мы напрямую связываем экологичность коммуникации с оценочным знаком эмоций через стилистику их выражения. Здесь мы обращаемся к контекстуальному методу анализа эмотивности.

В перспективе мы хотим проверить, какие семные признаки и конкретизаторы вскрывает метод семантической реконструкции у древнего слова в контексте. Мы также хотим установить на более широкой выборке, применимо ли современное понимание эмотивности к древнему слову, эмотивен ли древний текст, как он эксплицирует движение эмотивной семантики, каковы его закономерности и прагматика, как реализуется его эксплицирующая и наводящая функции.

Здесь объединяются данные анализа лексического яруса в имеющихся в нашем распоряжении памятниках письменности (в качестве единицы наблюдения выбрана одна из социально значимых лексем, о которой речь пойдёт ниже), словообразовательные связи этого слова, данное слово понимается как эмотив, рассматриваются его словарные и контекстуальные значения, выявляется коннотация, реконструируются эмоциональные мотивы его употребления, что в конечном счёте, как мы предполагаем, помогает уточнить понятия эмотивности древнего текста и его экологичности.

Итак, очевидно, что современное понятие «экологичность» используется в научных изысканиях в качестве самоочевидного, но поиск его чёткой дефиниции представляет существенную сложность. Неясным остаётся то, что можно с его помощью интерпретировать.

Данные вопросы иллюстрируют методологическую значимость выбора эмотивной лингвистики в качестве интерпретирующей теории и установление содержания научных конструктов эмотивной лингвоэкологии, интерпретирующих понятие экологичности применительно к коммуникации и древним и современным текстам.

Понятие «экологичность» рассматривается нами в качестве научной метафоры. Известно, что метафоры и аналогии дают нам возможность увидеть какой-либо предмет или идею как бы «в свете» другого предмета или идеи, что позволяет применить знание и опыт, приобретённые в одной области, для решения проблем в другой области [цит. по: 12, с. 141].

Таким образом, перед нами стоит задача так прочесть ключевые тезисы лингвистической теории эмоций, чтобы «увидеть» в них глазами лингвоэколога основу для обоснования или постановки той или иной эколингвистической проблемы.

Эмотивная лингвоэкология, — область междисциплинарного научного поиска, онтологические и методологические ориентиры формирования которой ещё не до конца определены. Имея в виду это обстоятельство, для более или менее обоснованного решения такой актуальной задачи, как определение кон-

туров предметности эмотивной лингвоэкологии и их основного наполнения, представляется методологически оправданным обратиться к эмотивной лингвистике, дающей психологическое видение эмоциональности человека, на основе которого строится лингвистическое видение эмотивности его языка.

Поэтому, принимая во внимание известные тезисы, что в основе всех логических форм лежит идея связи частного с общим, зависимости первого от последнего, что всё наше познание состоит в соединении наиболее общего с наиболее частным при помощи промежуточных звеньев, создаваемых размышлением», в качестве понятийной, или категориальной, поддержки эмотивной лингвоэкологии, обеспечения её определёнными содержательными представлениями, исходными тезисами, используем достижения эмотивной лингвистики.

В современном мире происходят радикальные изменения в текстовой коммуникации, в перспективе влияющие на её историческую судьбу, а в настоящем значительно меняющие её характер. Одновременно усиливающиеся тенденции к эмоционализации общения ставят проблему способов сохранения экологичности в специфических коммуникативных ситуациях. Поэтому изучение универсальных и лингвокультурноспецифичных способов экологизации общения *homo sentiens* представляется актуальным, однако в разных научных областях: коммуникативной, эмотивной и экологической лингвистиках — пока нет согласованной программы их исследования, хотя представителями многих гуманитарных наук осознаётся междисциплинарность проблемы.

Глубокой по своей сути представляется следующая мысль В.А. Пищальниковой: «Необходимы государственные программы сохранения и, возможно, коррекции системы базовых ценностей, поскольку они составляют ядро национальной культуры, ядро этничности. Такие программы должны иметь серьёзное теоретико-методологическое обоснование и содержать образцы конкретного анализа материала, на основе которого формулируется объект исследования и задаются коррекционные модели» [8, с. 8].

Сравним это с известной идеей Г. Селье [9] о необходимости научно обоснованной философии терапевтического поведения и идеями

А.П. Сквородникова не только об сбережении, но развитии и приумножении в лингвэкологии [12].

Современная отечественная эмотивная лингвистика способна обеспечить фундаментальную теоретическую и экспериментальную базу исследования содержания базовых составляющих экологичности: сформулировать систему основных теоретических представлений, предопределяющих специфику объекта и предмета исследования, обосновать выбор методов и приёмов их изучения, достоверно и непротиворечиво интерпретировать полученные языковые данные. На данном этапе развития науки считаем невозможным обойтись в интерпретации понятия «экологичность» без основных терминопонятий эмотивной лингвистики.

В настоящее время можно утверждать, что Волгоградской школой лингвистики эмоций решаются не только методологически значимые вопросы о методах описания отражении эмоций в семантике слова и эмотивного компонента значения [24; 25], но и вопрос о самом качестве отражённых в эмотивной семантике эмоций [28], т.е. об экологичности как эмоциональной коммуникации, так и эмотивных текстов.

И поскольку ведущими эмоциональными мотивами экологичной коммуникации мы считаем искренность, доброжелательность и этичность, то именно их исследованию способствует эмотивный анализ, процедура которого подробно изложена в [15].

Напомним, что под эмотивностью понимается отражённость эмоций в слове, обуславливающая его семантическую способность выражать эмоции, по сравнению с его способностью называть и описывать их. Соответственно под эмотивным компонентом семантики слова подразумевается то её структурное подразделение, которое специально предназначено для адекватного выражения эмоциональных отношений всеми говорящими на данном языке. Словозначение с таким компонентом в его семантике называется эмотивным словом, или эмотивом [21, с. 238]. Если ко всем этим терминам добавить экологический компонент, то получится, что под экологичной эмотивностью следует понимать

отражённость экологичных эмоциональных мотивов, перечисленных выше, в слове, семантически способным выражать их.

Эмоции человека рассматриваются в качестве основного мотива всей его деятельности, в том числе и речевой. Ещё раз подчеркнём, что считаем, что именно эмотивный анализ позволяет выявить эмоциональные мотивы коммуникации, которые определяют такое её качество, как экологичность.

Каким же образом посредством метода эмотивного анализа лингвисты могут установить мотивы коммуникации и что из себя представляет суть названного метода применительно к современным и древним текстам?

Исходя из тезисов об эмоциональном аспекте мышления, о понятии как единице мышления, о слове как форме существования понятия, лингвисты вполне правомерным признают принципиальную возможность существования некоторых понятий с эмоционально окрашенным содержанием [22]. Данное утверждение не исключает возможность существования и древних понятий с эмоционально окрашенным содержанием. Древнее слово, как и слово современное, могло обобщать, называть и сигнифицировать (то есть означивать, в том числе и эмоционально).

Следовательно, в древних эмоциональных импликациях социальным опытом были обобщены и закреплены типизированные эмоциональные состояния субъектов и их эмоционально-оценочные отношения к объектам мира. Эта часть содержания древних понятий находила отражение в эмотивном компоненте семантики древних слов. Древние эмоциональные реакции говорящего человека оказывались социально закреплёнными в некоторых понятиях и проецировались на лексическую семантику слов, соотносимых с этими понятиями. А эмоциональные понятия через соответствующие им языковые единицы могли выражать или называть адекватные эмоции у коммуникантов данного социума. Известно, что эмоции через соответствующие им понятия проникают в семантику слов, закрепляются в ней и воспроизводятся по мере необходимости в типизированных ситуациях [20].

Лингвистикой эмоций было установлено, что у слова могут быть выделе-

ны следующие типы соотнесённостей эмотивной семантики: 1) понятийная, 2) денотативная, 3) эмоциональная, 4) функционально-стилистическая [21].

Учёными, работающими в данной парадигме, также было выявлено три семантических статуса эмотивности: 1) денотативный, 2) коннотативный, 3) потенциальный [20; 21; 25].

Из анализа речевых контекстов художественных произведений известно также, что в определённых ситуациях практически любое слово может приобрести эмотивную коннотации за счёт актуализации скрытых, вероятностных сем эмотивности, их семантических признаков или семных конкретизаторов, потенциально закодированных и свёрнутых в семантику нейтрального слова, или за счёт наведения сем эмотивности из ситуации на семантику нейтрального слова. Поэтому эмотивный потенциал может быть как у слова, так и у текста [20; 21].

Из приведённого теоретического пассажа становится очевидным, что установить соотнесённость эмотивной семантики слова, в том числе и древнего, можно по словарю и контексту употребления. Поэтому для определения семантического статуса эмотивности слова (древнего или современного) необходимо и принципиально возможно проверить по словарю понятийную, денотативную и функционально-стилистическую соотнесённость эмотивной семантики, а его эмоциональную соотнесённость возможно установить только через контекст (то есть описанную в тексте ситуацию общения).

Это первый этап эмотивного анализа, который подробно описан в работах по лингвистике эмоций в синхроническом аспекте, но ещё не был, насколько нам известно, детально изучен применительно к словам в древних текстах.

Второй этап анализа предполагает выявление статуса эмотивности какого-либо слова. Напомним, что с точки зрения лингвистики эмоций, вся лексика в языке может быть эмотивной — актуально или виртуально. Это значит, что аффективы и коннотативы являются языковыми эмотивами, а потенциативы — речевыми.

Чтобы определить, каким типом эмотива является то или иное слово,

нужно по словарю и контексту употребления установить, какой объём в семантике слова занимает эмоция. У аффективов эмотивное значение — единственный компонент лексического значения; у коннотативов двусоставная структура значения — название объекта отражения через логико-предметный семантический компонент + эмоциональное отношение к нему через эмотивный семантический компонент (в основном такие слова всегда имеют нейтральный коррелят); у потенциативов — эмотивные семы наводятся текстом / контекстом.

Чтобы установить экологичность эмотивов, необходимо определить выражаемые ими эмоциональные мотивы, т.е. соотнести их с искренностью, доброжелательностью и этичностью.

Таким образом, эмотивный анализ слова предполагает два этапа: установление типа соотнесённости эмотивной семантики слова и определение самого типа эмотива. Оба этапа предполагают работу со словарём и контекстом употребления слова (его текстовым окружением, включающим и анализ ситуации общения).

Применение данных лингвистики эмоций к древнему слову / тексту возможно с некоторыми ограничениями, обусловленными фактором удалённости во времени и пространстве.

В качестве основного примера в данной статье выступает древнеанглийское слово *gedryht*. Мы исходим из предположения, что данное слово является потенциально эмотивным, поскольку выполняет свои основные функции, как и любое другое нейтральное слово, — называет и обозначает определённое социальное явление, без открытого выражения эмоционального отношения к нему. Однако ряд сохранившихся контекстов его употребления актуализирует его скрытые и вероятностные семы или наводит их на него. Удалённость текста во времени накладывает закономерные ограничения как на установление понятийной, денотативной, функционально-стилистической, так и эмотивной соотнесённости значения данного слова.

Эмотивный текст — это текст, передающий помимо фактической эмоциональную информацию, которая более или менее адекватно понимается всеми

коммуникантами в данной ситуации, другими словами, служит «для адекватного восприятия и понимания эмоционального содержания» [22, с. 181].

По С.В. Ионовой, эмотивность текста в плане содержания определяется эмотивным фоном (общности тезаурусов, фоновых знаний автора и адресатов текста), эмотивной тональностью (выбор автором стратегии эмоционального воздействия), эмотивной окраской (система эмотивных и текстовых средств для кодирования эмоционального содержания) и регламентируется функционально-стилевыми нормами.

В плане выражения эмотивность текста определяется набором языковых средств, используемых автором для презентации эмотивности [3, с. 145].

Функционально-стилевая принадлежность текста обуславливает большую или меньшую степень эмотивности. Наиболее высокой степенью обладают художественные тексты [3, с. 11], а, к примеру, высокая эмотивная плотность поэтического текста усиливает воздействующую силу стихотворения [19, с. 57].

Таким образом, любой художественный текст — поэтический или прозаический — по своей сути всегда эмотивен, так как «отражает жизнь как картину мира в субъективно-эмоциональном преломлении конкретного автора» [22, с. 24].

Суммируя вышесказанное, можно определить эмотивный художественный текст как текст, обладающий высокой степенью эмотивности, обращенный на читателя и презентующий эмоциональные интенции автора с помощью набора языковых и текстовых средств.

Экологичность текста, в частности и художественного текста, «определяется системой ценностей, совпадающей или расходящейся у его авторов и получателей» [23, с. 85]. Совпадение или несовпадение ценностей автора и читателя обуславливает восприятие последним художественного текста как экологичного или неэкологичного.

В свою очередь, экологичный текст необязательно должен передавать только положительные эмоции. Главная цель экологичного текста — создание

конструктивного, а не деструктивной отклика у читателя. Экологичным является не такой текст, в котором выражены исключительно положительные эмоции, а такой, причиной создания которого является конструктивное, а не деструктивное намерение говорящего [23].

Другими словами, автор заинтересован не только в том, чтобы читатель правильно считал эмоции, заложенные в тексте, но и в том, чтобы считанные эмоции вызывали положительный отклик.

Таким образом, под экологичным эмотивным художественным текстом мы понимаем текст, обладающий высокой степенью эмотивности, презентующий эмоциональные интенции автора с помощью набора языковых и текстовых средств и направленный на конструктивное взаимодействие с читателем.

Наша гипотеза состоит в том, что любой автор (современный или древний), создавая художественный текст, тщательно отбирает языковые средства, чтобы воздействовать на читателя эмоционально и получить адекватный отклик.

Другими словами, в наших терминах, автор стремится создать экологичный эмотивный художественный текст.

К одному из средств достижения экологичности эмотивного текста, на наш взгляд, можно отнести др.-англ. слово *gedriht* [31].

Нет сомнения в том, что слово обладает высоким эмотивным потенциалом, так как входит в англосаксонский поэтический вокабуляр (сравните: из 27 случаев употребления в корпусе древнеанглийских текстов, 22 раза др.-англ. *gedriht* встречается в поэзии и только 5 раз в глоссах [34].

По нашему мнению, эмотивность др.-англ. *gedriht* ‘A host, company, band of retainers’, ‘множество, компания, группа вассалов’ обусловлена его вероятной социальной значимостью для англосаксов.

Действительно, с точки зрения структуры *OE gedryht / gedriht* имеет четкую словообразовательную модель: к *OE dryht / driht* прибавляется префикс *ge-* с вероятным значением ‘совместность, коллективность, сходство, имеющие особые отношения’ [35, с. 100].

Сравните: *þaér se góda sæt Béowulf Géata be þaém ge-bróðrum twaém* (*Beow. 1190*). ‘Беовульф Гаутский сидел рядом с двумя братьями’ (*Хредриком и Хродмундом*) (пер. Е. Сорокиной).

Другими словами, др.-англ. *gedryht* / *gedriht* представляло собой объединение людей на принципах товарищества, надёжности, поддержки.

Высокий социальный статус таких объединений людей в англосаксонском обществе подтверждается наличием производных слов, обозначающих лидеров этих социальных групп. Сравните: др.-англ. *dryht* / *gedryht* — др.-англ. *dryhten* (*drihten*) ‘ruler, king, lord, prince’, ‘правитель, король, господин, принц’; др.-англ. *ðeod* ‘people, люди’ — др.-англ. *ðeoden* ‘ruler’, ‘правитель’; др.-англ. *syn* (*n*) ‘race, people, family’, ‘раса, люди, семья’ — др.-англ. *cyning* ‘king, ruler’, ‘король, правитель’ [33]. Как видно из примеров, наименование лидера социальной группы произошло от слова, обозначающего эту группу.

Высоким статусом *eorla gedriht* объясняется и тот факт, что именно их доверия добивался Моисей в поэме «Исход». *Wæs so eorla gedriht anes modes, fæstum fæðtum freoðowære heold* [38, с. 305—306]. ‘Была тех эрлов дружина единомудушна [со пастырем славным], крепкой десницей уберёг [он] мирный завет’ (пер. М.В. Яценко [29]).

Моисею было важно убедить своей речью сначала *eorla gedriht*, чтобы те призвали израильтян последовать за ним.

С точки зрения этимологии, др.-англ. *gedryht* ‘группа, состоящая из *driht*’ также обладает эмотивным потенциалом, так как через др.-англ. *dryht* восходит к прагерманскому PGmc **druhti-* ‘host, retinue’, ‘хозяин, свита’ и протоиндоевропейскому корню **dhereugh-* <**dher-* ‘hold, support’, ‘держат, поддерживать’ с явно выраженной положительной коннотацией. Сравните с русским *друг, дружина*, литовским *draiŕgas* ‘друг’. Согласно В.В. Левицкому, развитие семантики от PGmc **druhti-* могло проходить по нескольким направлениям «‘быть твёрдым, прочным> надёжный, верный> друг, товарищ> товарищ по борьбе, воин> воевать, трудиться’, или ‘быть прочным, твёрдым> сильный, смелый, храбрый> воин, товарищ по борьбе> воевать, трудиться’. Хорошо из-

вестна и обратная связь: ‘труд> воинский труд’. Семы ‘дружина’, ‘князь’, ‘свита’ являются вторичными» [32, с. 67].

Экологичность др.-англ. *gedryht* обуславливается тем, что слово являлось ядром эпической формулы ‘существительное в Р.п. мн. ч. + *gedryht / gedriht*’. Ср.: *æpelinga gedriht, eorla gedriht, secga gedriht, hæleþa gedryht*, где *æpelinga* ‘знатный’, *eorla* ‘эрл’, *secga* ‘муж, воин’, *hæleþa* ‘герой’. При этом считается, что смысл формулы не выводится из суммы значений составляющих её элементов, но определяется значением ядерного слова [6, с. 82].

Наибольшее число употреблений отмечено в поэме «Беовульф» [36], где формула встречается в шести контекстах. Сравните: *æpelinga gedriht* — те, на кого напал Грендель в Хеороте, или *eorla gedriht*, с ними Хротгар сидел на пире. С *secga gedriht* Беовульф прибыл на помощь Хротгару и вместе с *eorla gedryht* сражался с чудищем. Хротгар выходил из Хеорота в покои жены, сопровождаемый *hæleþa gedryht*, а после победы над матерью Гренделя они охраняли его сон.

Следует особо подчеркнуть, что варьирующиеся слова при ядерном слове не являются синонимами, но и не противопоставляются друг другу. Все они характеризуют эпического героя, акцентируя на тот или иной социальный статус.

Формульность эпического текста своими корнями уходит в устную традицию, где при импровизации автор не стремился к оригинальности, а следовал традиции [13, с. 171–232]. По мнению Н.Ю. Гвоздецкой, формульность может рассматриваться как словесное отображение стереотипного характера поведения, воспроизводимость которого поддерживает социальные связи и устой общества [1, с. 170]. Таким образом, древнеанглийский эпос обладал особым вокабуляром, набором формул и моделей для обозначения как эпического героя, так и эпического мира. Другими словами, древнеанглийский поэтический текст следовал устно-формульной традиции. Нарушение этой традиции могло привести к отторжению текста, так как древнеанглийский читатель ожидает от автора строгое следование канону вне зависимости от жанра текста.

Например, языческая по своей сути эпическая поэма «Беовульф», прославляющая древнегерманские добродетели (храбрость в бою, верность вождю, месть врагу), с одной стороны, поэмы «Исход» и «Бытие», толкующие ветхозаветные тексты, с другой, написаны средствами древнегерманского поэтического языка.

Стремление древнеанглийского автора к конструктивному (экологичному) взаимодействию с читателем подтверждается рядом контекстов.

Так, в поэме «Бытие» [37] в эпизоде, описывающем события, предшествовавшие гибели города Содом, именно к *æðelinga gedriht* обратился Лот с ответом на требование жителей Содома выдать им его гостей для плотских утех. *spræc þa ofer ealle æðelinga gedriht sunu Arones, snytra gemyndig* (2465—2466). ‘обратился ко всей этой компании благородных людей сын Арона, помня о мудрости’ (пер. Е.А. Сорокиной).

Под *æðelinga gedriht* автор поэмы мог подразумевать высокородных потомков Каина, одного из двух сыновей Адама и Евы, от которого распространилось по миру зло.

И хотя в данном контексте формулой *æðelinga gedriht* обозначалась группа людей, поведение которых противоречило нормам христианской морали, в рамках древнегерманской традиции такое поведение не вызывало осуждения.

Сравните: Лот пытается убедить жителей Содома отказаться от греховных действий, так как распутство жителей позорило мужчин и было против природы (*sceonde wið gesceapu fremmen, ungifre yfel ylða bearnum*, 2471–2472). В свою очередь, жители упрекнули Лота в том, что он сторонний человек и не знает правил их общества, поэтому не может судить и поучать их (*Wilt ðu, gif þu most, wesan usser her aldordema, leodum lareow*, 2482–84).

Дохристианский древнегерманский мир характеризовался особым пониманием героической доблести, когда герой мог достичь бессмертия благодаря легендарным подвигам, молва о которых, даже после его гибели, должна была передаваться из уст в уста поколениями. Настоящий герой никогда не уклонялся от битвы или испытания, даже если знал, что ему суждено погибнуть. Глав-

ное для героя — стремление к славе любой ценой. Беовульф, в чрезмерной заботе о своей репутации героя, выходил на битву с врагами один на один, не задумываясь о последствиях своего поступка, подвергая смертельной опасности себя и своих сородичей.

Каин в поэме — это древнегерманский герой, с христианской точки зрения, обуреваемый пороками и гордыней, идёт на убийство, с точки зрения древнегерманской традиции стремится быть первым и лучшим, будучи высокородными по происхождению. Англосаксонские читатели могли провести параллели между библейским текстом и дохристианскими сюжетами о раздоре и предательстве между родичами. Стремление к власти и славе любой ценой не противоречило древнегерманскому мировоззрению.

Сравните: поэма «Беовульф», где говорится об Унферте, убийце родных братьев (*þeah ðú þinum bróðrum tó banan wurde*, 587) или англосаксонская хроника с рассказом о борьбе за власть королей Уэссекса из Дома Кердика (*Hēr Cynewulf benam Sigebryht his rīces*, year 755).

Таким образом, использование автором эпической формулы *æðelinga gedriht* в данном контексте вполне обосновано, конструктивно и экологично для древнеанглийского читателя.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что др.-англ. *gedryht*, с одной стороны, обладающее высоким эмотивным потенциалом, с другой, являющееся частью древнегерманской эпической формулы, могло использоваться древнеанглийскими авторами как одно из средств для достижения экологичности древних эмотивных художественных текстов.

Библиографический список

1. Гвоздецкая Н.Ю. Формульность и лексикон ритуальной речи // Вестник ВолГУ. Серия 2. Языкознание. Т. 15. 2016. №. 4. С. 168–178.
2. Димитрова С. Лингвистика и здравый смысл // Русистика 2018: материалы Междунар. науч. симпозиума «Экология языка и современная коммуни-

кация» (Шумен – СОК Камчия), посвящ. 45-летию русистики в Шуменском университете им. епископа Константина Преславского / отв. ред. Е. Стоянова. Шумен: Изд-во «Химера», 2018. С. 9–16.

3. Ионова С.В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема: дис. ... канд. филол. наук, 1998.

4. Ионова С.В. Признаки экологичности и проблема их выделения в лингвоэкологии // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский. Волгоград: Перемена, 2013. С. 89–97.

5. Леонтович О.А. Позитивная коммуникация: постановка проблемы // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2015. № 1. С. 164–177.

6. Лорд А.Б.Л. Сказитель. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1994.

7. Пищальникова В.А. Теория эмоций как междисциплинарная концепция исследования речевой деятельности // Известия ВГПУ. 2019. № 1 (134). С. 143–148.

8. Пищальникова В.А. Методологические проблемы психолингвистического исследования базовых ценностей // Методология современного языкознания – 3: сборник статей в честь юбилея В.А. Пищальниковой / Отв. ред.: канд. филол. наук, доц. К.С. Карданова-Бирюкова. М.: Р. Валент, 2021. С. 7–21.

9. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979.

10. Сердобинцева Е.Н. Экологичность функционирования профессионализмов в литературном языке // Экология русского языка: мат-лы 2(4)-ой Международ. науч. конф. Пенза: Изд-во Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского, 2011. С. 28–34.

11. Сковородников А.П. К становлению системы лингвоэкологической терминологии // Речевое общение: специализированный вестник. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2000. Вып. 3 (11). С. 70–78.

12. Сковородников А.П. К философским основаниям предметной области эколингвистики // Экология языка и коммуникативная практика. 2014. № 2. С.

140–161.

13. Смирницкая О.А. Поэтическое искусство англосаксов / Древнеанглийская поэзия. М.: Наука, 1982.

14. Солодовникова Н.Г., Бусыга М.В. Термины экологичная и позитивная коммуникация в эмотивном аспекте // Основные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: сборник трудов XI международной научно-практической конференции (г. Астрахань, 8 июня 2020 г.) / сост. Б.Н. Бисеналиева. Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2020. С. 103–116.

15. Солодовникова Н.Г., Сорокина Е.А. К проблеме определения эмотивной лексики в древних текстах // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (154). С. 173–179.

16. Сорокина Е.А. Реконструкция прагерманских номинаций и лексикографические источники // Человек в коммуникации: мотивы, стратегии и тактики / отв. ред. В.И. Шаховский, И.В. Крюкова и др. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. С. 139–150.

17. Сущенко Е.А. Словарь-справочник лингвоэкологических терминов и понятий / Под ред. докт. пед. и философ. наук, профессора Л.Г. Татарниковой. СПб.: ИД «Петрополис», 2011.

18. Трошина Н.Н. Экологический кризис русского языка и лингвоэкологическое право человека // Методология современного языкознания – 3: сборник статей в честь юбилея В.А. Пищальниковой / Отв. ред.: канд. филол. наук, доц. К.С. Карданова-Бирюкова. М.: Р. Валент, 2021. С. 231–234.

19. Филимонова О.Е. Вестник РУДН, серия Лингвистика, № 1, 2015.

20. Шаховский В.И. Эмотивный компонент значение и методы его описания. Учебное пособие к спецкурсу. Волгоград, изд. ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1983.

21. Шаховский В.И. Отражение эмоций в семантике слова // Вопросы языкознания. Серия литературы и языка. 1987. Т. 46. № 3. С. 237–243.

22. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. М.:

Гнозис, 2008.

23. Шаховский В.И. Триада экологий – человек, язык, эмоции – в современной коммуникативной практике / В.И. Шаховский. Волгоград: «Перемена», 2017. 359 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/58327>.

24. Шаховский В.И., Солодовникова Н.Г. Лингвоэкология: объект, предмет и задачи // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. 2010. № 1 (31). С. 22–29.

25. Шаховский В.И., Солодовникова Н.Г. Лингвистика эмоций. Обзор журнала «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика» (2015, № 1) // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 108–111.

26. Шаховский В.И., Шейгал Е.И. Методика лингвистических учений: учеб.-метод. пособие для соискателей, аспирантов, магистрантов. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008.

27. Шаховский В.И., Штеба А.А. Методы, приёмы и подходы современной лингвоэкологии // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве. Волгоград: Перемена, 2013. С. 61–75.

28. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве / науч. ред. В.И. Шаховский. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013.

29. Яценко М.В. Речи Моисея в контексте древнеанглийской поэмы «Исход» // Cursor Mundi: человек Античности, Средневековья и Возрождения. № 8. 2016.

30. Solodovnikova N.G. Emotive Linguoecology – A Linguistic Paradigm of the XXI Century // IJLLL. 2020. Vol. 6 (4). Pp. 198–202.

31. Sorokina E.A. Reconstruction Of The Word Meaning And Its Emotive Component // Proceedings of the X International Conference “Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects” (WUT 2020). EpSBS. 2020. Vol. 86. Pp. 1318–1324.

Словари

32. Левицкий В.В. Сравнительно-этимологический словарь германских языков. Украина, Черновцы. 1994.

33. Bosworth J. (n.d.). An Anglo-Saxon Dictionary Online. Ed. Thomas Northcote Toller and Others. URL: <http://bosworth.ff.cuni.cz/> (дата обращения: 11.04.21).

34. DOE – The Dictionary of Old English Project, Centre for Medieval Studies, University of Toronto (n.d.). URL: <http://www.doe.utoronto.ca/> (дата обращения: 11.04.21).

35. Durkin P. The Oxford Guide to Etymology. OUP Oxford, 2011.

Тексты

36. Beo. Beowulf, поэма «Беовульф». URL: <http://norroen.info/src/other/beowulf/beowulf.html> (дата обращения: 11.04.21).

37. Gen. Genesis, поэма «Бытие». URL: https://www.sacred-texts.com/neu/ascp/a01_01.htm (дата обращения: 11.04.21).

38. Exod. Exodus, древнеанглийская поэма «Исход». URL: <http://norroen.info/src/other/exodus/> (дата обращения: 11.04.21).

РОЛЬ ЗАИМСТВОВАНИЙ ПРИ ПОСТРОЕНИИ КОММЕНТАРИЯ В ИСПАНСКОМ СЕКТОРЕ СЕТИ ИНСТАГРАМ

Н. В. Титаренко

Аннотация. В статье рассматриваются особенности речевого поведения пользователей испаноязычного сектора сети Инстаграм, а именно специфика использования разного рода заимствований из английского языка в комментариях. С появлением интернета бесспорно расширился и изменился процесс коммуникации. Употребление лексических единиц английского языка в контексте испанского может делать высказывание насыщенным в экспрессивно-эмоциональном плане, акцентировать внимание читателей, поддерживать тон и стиль автора поста.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, комментарий, испанский язык, английский язык, заимствование.

BORROWINGS IN THE COMPOSITION OF COMMENTS OF SPANISH SECTOR OF THE INSTAGRAM NETWORK

N. V. Titarenko

Abstract. The article considers the peculiarities of speech behavior of users of the Spanish-language sector of the Instagram network, namely, the specifics of using various types of borrowings from the English language in comments. With the advent of the Internet, the communication process has undoubtedly expanded and changed. The use of lexical units of English in the context of Spanish can make a statement rich in expressive and emotional terms, focus the attention of readers, and support the tone and style of the author of the post.

Keywords: Internet-communication, comment, Spanish language, English language, borrowing.

Интернет-коммуникация в современном мире давно перестала восприниматься как нечто новое, она стала неотъемлемой частью повседневного общения людей разных возрастов, образования, социальных статусов и т.п. Внимание лингвистов приковано к этой форме коммуникации в разных областях, она

исследуется со всевозможных ракурсов. Существует множество определений этого феномена, которые в основном базируются на совмещении понятий общения как социального явления и цифровых технологий. Так, например, И.Н. Розина рассматривает интернет-коммуникацию как использование людьми электронных сообщений (чаще мультимедийных) для формирования знаний и взаимопонимания в разнообразных средах, контекстах и культурах [1, с. 32]. Формы, виды и жанры общения в цифровой среде поражают не только своим многообразием, но и способностью к постоянному движению, видоизменению и развитию в самые короткие сроки. Мир интернет-коммуникации не стоит на месте – то, что было популярным, например, в прошлом году, в этом уже остается за пределами внимания пользователей.

Особой формой существования интернет-коммуникации является сеть Инстаграм. По определению Дэна Фроммера, изложенному в его статье «Here's How To Use Instagram», Инстаграм – это «бесплатное приложение для обмена фотографиями и видеозаписями с элементами социальной сети, позволяющее снимать фотографии и видео, применять к ним фильтры, а также распространять их через свой сервис и ряд других социальных сетей» [3].

Структурно сеть Инстаграм имеет целый ряд особенностей. Ее центральной составляющей является пост. Согласно Словарю компьютерного сленга, пост (от англ. post) – это «сообщение (например, в ветке форума, в блоге)» [2]. Важной характеристикой поста является статичность, т.е. такое сообщение остается на интернет-странице на долгое время, пока не будет удалено намеренно. Сеть Инстаграм представляет собой систему таких постов, объединяя сообщения пользователей в сеть.

В свою очередь, пост в сети Инстаграм также имеет свою структуру. Главным элементом поста является изображение или видеозапись. Обычно фотография или видео сопровождаются текстом – подписью к фотографии (или видео). Подписи могут состоять из одного слова или представлять собой целый текст длиной до 2000 символов, а могут вовсе не содержать слов, будучи представленными исключительно символами.

Помимо подписи к фотографии, пост обычно содержит информацию о месте и времени публикации. Так называемые отметки людей представляют собой информацию о пользователях сети Инстаграм, запечатленных на фотографии, или тех, которым данный пост посвящен.

Отдельным элементом структуры поста можно считать комментарии к записи. Это своеобразный отклик других пользователей сети Инстаграм на данное сообщение, в связи с чем комментарии обычно характеризуются повышенной экспрессивностью и эллиптичностью.

Структурные элементы поста (за исключением автоматически устанавливаемых места и временем публикации, а также отметок людей, содержащих только имя пользователя) имеют свои лингвистические особенности, так как представляют собой свободно создаваемые авторские тексты. В данной статье будут рассматриваться общие тенденции оформления комментариев к публикации с точки зрения использования в них разного рода заимствований из английского языка, прежде всего речь пойдет о так называемых варваризмах и о собственно английских словах (во всех примерах сохранено исходное написание комментария).

Использование заимствований из английского языка – феномен, широко распространенный во всех жанрах и сферах интернет-коммуникации, поскольку в эпоху глобализации на современном этапе развития языковых систем именно английский язык становится объединяющим фактором, особенно в межнациональном общении.

На фонетико-графическом уровне следует отметить, прежде всего, что очень часто испаноязычные пользователи нарушают орфографию заимствованного слова, приближая его звучание к родному языку, что акцентирует приближенность комментария к звучащей спонтанной речи: *'ready'* – *redi* (рус. готовый), *'loviu'* – *love you* (рус. люблю тебя/вас), *'sistas'* – *sisters* (рус. сестры), *'foreva'* – *ferever* (рус. навсегда), *'luk'* – *look* (рус. образ), *'plis'* – *please* (рус. пожалуйста), *'wolliwoo'* – *Hollywood* (рус. Голливуд), *'jot'* – *hot* (рус. горячий, жаркий) и т.п.

С точки зрения лексико-семантических характеристик заимствований, можно выделить несколько функций использования их в комментариях.

Изначально английские слова использовались, чтобы закрыть лакунарные зоны лексического уровня. Некоторые единицы со временем «испанизируются», приобрели грамматические формы, свойственные языку-реципиенту, и на данном этапе уже являются частью лексической системы испанского языка: *google* – *guglear* (рус. гуглить), *chat* – *chatear* (рус. чатиться) и т.п. Однако до сих пор есть эти лакунарные зоны, которые пользователи закрывают именно заимствованиями из английского языка: *selfie* (рус. селфи), *staff* (рус. обслуживающий персонал) и т.п.

Самыми частотными случаями использования английских слов в комментариях следует признать замену существующих в родном (испанском) языке на заимствованное. При этом сферы и контексты могут быть совершенно различными. Причины такого языкового оформления кроются в основном в создании эмоционально-экспрессивного фона сообщения.

Для создания единого настроения вокруг опубликованного поста, когда его отправитель уже использовал английский язык в своей подписи: подпись к фото ‘*A good man*’ (рус. хороший мужчина), которая полностью создана на английском языке по всем правилам грамматического оформления, получает комментарий ‘*A barbudo man*’ (рус. бородатый мужчина), в котором в английскую фразу встроено испанское слово, что поддерживает стиль автора поста и создает единое эмоциональное настроение. Подобные примеры достаточно часто можно встретить с использованием английского слова «mood» (рус. настроение): подпись к фото ‘¿*What’s your mood today?*’ (букв. рус. в каком вы сегодня настроении?) получает комментарии с сохранением английского слова – ‘*viernes mood*’ (рус. пятничное настроение), ‘¿*Cuál es vuestro mood?*’ (рус. какое у вас настроение?), ‘*verano mood*’ (рус. летнее настроение) и т.п., что полностью соответствует посту и органично в подобном контексте.

Наиболее используемым в комментариях является вкрапление английского слова или выражения в общее высказывание. Лексическая единица с подоб-

ным значением есть и в испанском языке, но все же отправитель сообщения выбирает именно заимствование, поскольку это создает экспрессивно-оценочный фон, делает комментарий заметным и выделяющимся из ряда других, акцентирует внимание именно на этой лексеме. Например: в комментарии к фотографии *'que cute sois'* (рус. какие вы милые) использовано английское прилагательное «cute» вместо соответствующего испанского, автор высказывания таким употреблением придает именно ему наибольший смысл. Чтобы сделать комплимент, высказать свое восхищение, пользователи выбирают и языковые средства наряду со всевозможными графическими знаками (эмотиконы, эмоджи, использование разрядки или особого шрифта), например: комментарий *'ERES OTRO LEVEL'* (рус. ты это другой уровень) несомненно выделяется в ряду множества подобных и привлекает внимание автора поста.

Некоторые английские слова могут использоваться создателями комментариев с целью экономии места (помимо сохраняющейся все же эмоциональной составляющей), поскольку существующие в испанском языке эквиваленты более объемны, или передают искомую семантику описательно либо неточно, например: *'sonido ON'* (рус. звук включен), *'bella in&out'* (рус. красивая снаружи и внутри) и т.п.

Используются так же и выражения на английском языке, чаще всего это связки или союзные образования, которые являются широко распространенными и общеупотребительными, например: *'By the way...menuda dentadura más perfecta!'* (рус. кстати...такие совершенные зубы!); или фразеологизированные выражения, понятные каждому носителю испанского языка, например: *'necesitamos héroes made in Spain'* (рус. нам нужны испанские герои). Подобное построение комментария выделяет его из общей массы, привлекает внимание автора и других пользователей.

Интернет-коммуникация оказывает несомненное влияние на все уровни языковой системы, пользователи сети переносят свои привычки создания авторских текстов цифровом формате на живое общение, что приводит к изменениям функционирования и существования единиц разного уровня в языке. Та-

ким образом, сквозь призму изучения и анализа лексики и других элементов в области интернет-дискурса возможно выявление специфики изменений в языковой системе в целом.

Библиографический список

1. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика. Москва: Логос, 2005. 456 с.
2. Словарь компьютерного сленга. 2014. URL: https://comp_slang.academic.ru/191 (дата обращения: 29.11.2017).
3. Frommer D. Here's How To Use Instagram. // Business Insider. URL: <http://www.businessinsider.com/instagram-2010-11> (дата обращения: 29.11.2017).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

И. Г. Томарева

Аннотация. В статье рассматриваются пять образовательных подходов, которые помогают студентам лучше осваивать новый материал. Отмечается необходимость взаимодействия и сотрудничества между учащимися и учащимися и преподавателем для достижения успешного результата в обучении. Показана важность правильной организации времени для эффективного процесса познания предмета.

Ключевые слова: конструктивизм, обучение, ориентированное на учащихся, глубинный, поверхностный и стратегический подходы, эмпирическое и интегрированное обучение, рефлексивная практика.

EDUCATIONAL APPROACHES IN TEACHING STUDENTS

I. G. Tomareva

Abstract. This article discusses five educational approaches that help students to better master new material. The interaction and collaboration between learners and learners and a lecturer is marked to achieve success in learning. The correct time management is mentioned for effective perception of the subject.

Keywords: constructivism, student-centered learning, deep, surface and strategic approaches, experiential and work-integrated learning, reflective practice.

Введение

Актуальность темы исследования об образовательных подходах при обучении студентов подтверждена современными новыми социально-экономическими условиями, возникшими за последние годы. Было проведено множество исследований о подходах и идеях студентов к обучению. В связи с изменениями в образовании, изменились и адаптировались некоторые подходы в этом секторе.

Мы предлагаем в данной статье остановиться на кратком обзоре пяти образовательных подходов:

1. Конструктивизм
2. Обучение, ориентированное на учащихся
3. Глубинный, поверхностный и стратегический подходы
4. Эмпирическое и интегрированное обучение
5. Рефлексивная практика

1. Конструктивизм — это процесс, при котором учащиеся конструируют знания из своего опыта. Эта конструкция знания основана на предыдущем понимании и опыте, может происходить при взаимодействии с другими людьми и ставит ученика в центр деятельности. В социальном конструктивизме знания строятся через взаимодействие с другими. Основной принцип конструктивизма заключается в том, что ученик находится в центре обучения. Потребности и интересы учащихся являются отправной точкой для обучения и преподавания. Студенты также играют активную роль и несут ответственность за обучение, а учитель берет на себя роль фасилитатора, т.е. того, кто обеспечивает успешную коммуникацию в группе.

2. Принципы обучения, ориентированного на учащихся, строятся на полной ответственности учащегося за собственное обучение, предмет должен иметь актуальность и значение для учащегося. Только при заинтересованности, глубокой вовлеченности и активного участия учащегося можно достичь высоких результатов освоения учебного материала. Необходимо учитывать взаимоотношения, которые складываются между учащимися. Они должны иметь дружественную направленность, основанную на взаимоподдержке и взаимовыручке. При этом, учитель должен быть фасилитатором и консультантом.

3. Глубинный, поверхностный и стратегический подходы. Хорошие учителя понимают, что нужно для обучения, и как поощрять и поддерживать глубокие подходы к обучению. Понимание качественно различных способов интерпретации и выполнения студентами заданий влияет на то, как мы разрабатываем задания и оцениваем их. Возможно, вы наблюдали студентов, которые выполняют минимум заданий, запоминают, что необходимо для экзамена, и ничего более. Это называется поверхностным подходом [5, с.7], когда учащиеся

рассматривают учебные задачи как принудительную работу. Эти студенты, как правило, пассивны, работают изолированно и рассматривают обучение как способность справляться с задачами, чтобы они могли сдать экзамен. Напротив, ученик, который придерживается глубокого подхода к обучению, будет стремиться понять смысл. Им присущ внутренний интерес и удовольствие от выполнения учебных задач, а также искреннее любопытство к предмету и связи с другими предметами, а также с опорой на их текущее обучение. Эти студенты могут получать удовольствие от социального обучения, включая обсуждение различных точек зрения. Некоторые студенты могут использовать как глубокий, так и поверхностный подходы для достижения своих целей в зависимости от того, что требуется, и условий, в которых они учатся, например, сколько времени у них есть на подготовку к оценке. Это называется стратегическим [6, с. 5] обучением. Стратегические учащиеся используют «подсказки» [8, с. 415] при оценивании и мотивированы обучением, которое приводит к положительным результатам, таким как получение высоких оценок.

4. Эмпирическое и интегрированное обучение.

Эмпирическое обучение — это непрерывный процесс, в котором опыт накапливается благодаря нашему постоянному взаимодействию с миром [4, с.19]. Обучение и опыт нельзя разделить. Опыт формирует и меняет наши идеи по мере того, как мы проходим четыре этапа:

1. Конкретный опыт
2. Отражающее наблюдение
3. Абстрактная концептуализация
4. Активное экспериментирование.

По мере того, как учащиеся учатся на собственном опыте, они могут участвовать в процессе попытки разрешить конфликт между противоречивыми идеями. Это «когнитивный конфликт» [9, с.38] и «когнитивный диссонанс» [1, с.3]. Таким образом, обучение может также включать «отказ от старых привычек и способов мышления» [2, с.20]. Не все учащиеся учатся на собственном опыте так же эффективно, как друг друга, но как учителя мы можем создать

условия, которые сделают это более вероятным [3, с.19]. Мы можем поддерживать учащихся в оспаривании их предположений и идей и посредством этого процесса развивать новые знания, основанные на этом исследовании.

Интегрированное с работой обучение обычно описывается как намеренная интеграция теории и практических знаний через программу преподавания и обучения [7, с. 26].

5. Рефлексивная практика. Хотя не существует единственного правильного способа преподавания, существуют стратегии и характеристики хорошего обучения, установленные за десятилетия исследований [12, с. 6]. Читая приведенный ниже список, сравните взаимосвязь между вашими представлениями о хорошем преподавании (как ученика) и вашей практикой как учителя.

Характерные детали хорошего учителя: поделитесь своей любовью к этому предмету [10, с. 15]. Для описания этой характеристики часто используются такие слова, как «страсть» и «энтузиазм». Учитель проявляет живой интерес к предмету и вдохновляет учеников, стимулируя их любопытство, поощряя общение между учащимися и учителями [14, с. 32]. Построение взаимопонимания с учащимися важно. Частое взаимодействие ученика и учителя является важным фактором мотивации и вовлеченности учеников. Это может быть достигнуто посредством онлайн-общения (например, электронная почта, дискуссионные форумы, вебинары) и поддержки со стороны коллег. Это особенно важно во время важного первого года обучения. Обучение лежит в основе преподавания, и великие учителя узнают, как улучшить свое обучение у своих учеников.

Для построения успешной работы в аудитории, необходимо поощрять взаимодействие и сотрудничество между учащимися. Обучение улучшается, когда это больше работа в команде, чем в одиночку. Хорошее обучение, как и хорошие методы работы, предполагает сотрудничество и общение. Совместное обучение часто увеличивает вовлеченность в обучение. Обмен собственными идеями и реакция на реакции других обостряют мышление и углубляют понимание.

Очень важно обеспечить возможности для активного обучения. Обучение — это активный процесс. Сидеть в классе, слушая учителей, запоминать заранее подготовленные задания и выполнять онлайн-викторины, не дает учащимся привлекательных возможностей для обучения. Студентам нужна возможность обсудить полученные знания, написать о них, связать их с прошлым опытом и применить их в реальных ситуациях. Они должны сами понимать то, чему они учатся.

Необходимо разрешить студентам независимость [10, с. 10]. Одно из ключевых различий между «обязательным образованием» и «высшим образованием» — это независимость и контроль. Иногда это описывается как автономия и тесно связано с такими понятиями, как самоэффективность, самостоятельное обучение и участие студентов в образовании. Увеличение автономии часто коррелирует с повышением мотивации студентов к обучению.

Немаловажным пунктом эффективного образования, является предоставление своевременной и соответствующей обратной связи. Знание того, что вы знаете, и того, чего вы не знаете, фокусирует обучение. Учащимся нужна своевременная и соответствующая обратная связь об их успеваемости, чтобы облегчить обучение. Это начинается с хорошего дизайна оценивания. Качественная обратная связь — мощный инструмент, помогающий в процессе обучения.

Нужно упомянуть о таком аспекте, как акцентирование внимания на времени на задачу. Навыки эффективного управления временем имеют решающее значение для учащихся. Отводя реальное количество времени, можно добиться эффективного обучения учащихся и эффективного преподавания преподавательского состава. То, как учреждение определяет ожидаемое время для учащихся, учителей, администраторов и других сотрудников, может создать основу для высокой производительности каждого.

И последний фактор, мотивация в обучение, когда педагог сообщает об ожиданиях и ставит четкие цели. Ожидайте большего, и вы получите больше (эффект ожидания). Завышенные ожидания могут мотивировать учащихся. Ставьте четкие цели и дайте четкие объяснения. Инструкция важна. Знание то-

го, как «продвигать» обучение и поддерживать процесс обучения, является важным аспектом обучения. Для того, чтобы бросить вызов ученику, необходимо понимание его интеллектуальных способностей и навыков.

Заключение

Подводя итог, следует сказать, что для эффективного преподавания дисциплин необходимо выбрать тот подход, который имеет особое значение для преподавателя и его убеждений относительно обучения и преподавания. При этом, необходимо учитывать разнообразие учеников, их таланты и способы обучения. Каждый из предложенных подходов имеет свою ценность и полезность для улучшения освоения учебных дисциплин.

Библиографический список

1. Леон Фестингер «Теория когнитивного диссонанса», <https://psyfactor.org/lib/festinger-dissonans-2.htm> (дата обращения: 09.04.2021).
2. Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5–28.
3. David Boud, Ruth Cohen and David Walker/ Using experience for learning, Buckingham [England]; Bristol, PA: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1993.
4. Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
5. Marton, F., &Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. URL: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x> (дата обращения: 09.04.2021).
6. Noel J. Entwistle and Paul Ramsden/*Understanding Student Learning* [microform]. [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse, 1982. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED244959> (дата обращения: 09.04.2021).
7. Orrell, J. (2011). *Good Practice Report: Work-integrated learning*. Sydney: The Australian Learning and Teaching Council.

8. Paul Ramsden /Student learning and perceptions of the academic environment, *Higher Education* volume 8, pages411–427(1979). Published: July 1979.
9. Piaget, J. (1930). *The child's conception of physical causality*. London: Routledge.
10. Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
11. McWilliam, E. (2008). Unlearning how to teach. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 263–269.
12. Chickering, A. W. and Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Teaching in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin* 39, 3–7.
13. Hatfield, S. R., Ed. (1995). *The seven principles in action*. Bolton, MA, Anker Publishing Company, Inc.
14. Prosser, M. & Trigwell, K. (2002). *Understanding Learning & Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАРЫШНИКОВА Галина Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград

БОГОСЛОВСКАЯ Виолетта Руслановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общественных связей и медиаполитики РАНХиГС, Москва

БОРОВИКОВА Ирина Вячеславовна – старший преподаватель кафедры английской филологии, языков северных стран и лингводидактики, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Архангельск

ГОРДОН Дарья Александровна – студент, бакалавр, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», историко-филологический факультет, Челябинск

ГУЛЯЕВА Евгения Вячеславовна – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград

ДВИНИНА Светлана Юрьевна – доцент кафедры теоретического и прикладного языкознания ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», Челябинск

ДЕКАТОВА Кристина Ивановна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград

ДЕМУШИНА Ольга Николаевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград

ДЕНИСЕНКО Мария Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград

ДЖЕНКОВА Екатерина Александровна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра немецкого языка, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград

ДМИТРИЕВА Ольга Александровна – профессор кафедры русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград

ДОЛГЕНКО Александр Николаевич – доктор филологических наук, заведующий кафедрой русского и иностранного языков Московской академии Следственного комитета, Москва

ДУБИНИНА Ирина Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград

ДУБРОВСКИХ Ксения Александровна – аспирант, Северный (Арктический) Федеральный Университет им. М.В. Ломоносова, Архангельск

ЖИЛИНА Мария Алексеевна – старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград

ЗАДОРЖНЕВА Елена Владимировна – кандидат филологических наук, Волгоград

ИЗМАИЛЯН Диана Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры политико-правовых дисциплин и социальных коммуникаций, РАНХиГС, Московский кампус

КАЛИНИНА Марина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград

КАСАТИКОВА Анна Александровна – старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Московская академия Следственного комитета), Москва

КОМАРОВ Евгений Николаевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград

КОМПАНИЕВА Людмила Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград

КУЗНЕЦОВА Вилена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград

ЛОБАНОВА Юлия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой гуманитарных дисциплин Московского политехнического университета, Москва

МА Лия – аспирант, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград

МАРКОВА Оксана Васильевна – преподаватель кафедры социально-культурной деятельности, ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры», Волгоград

МАРЯНИНА Лидия Анатольевна – старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград

МИЛОСЕРДОВА Людмила Владимировна – частный преподаватель, Санкт-Петербург

МУРАШКО Сергей Федорович – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры русского и иностранных языков, Московская академия Следственного комитета, Москва

НИКИТИНА Ирина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград

ОПАРИНА Ольга Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры политико-правовых дисциплин и социальных коммуникаций, РАНХиГС, Московский кампус

ПАНЕНКО Елена Анатольевна – преподаватель кафедры русского языка, Волгоградская Академия МВД Российской Федерации, Волгоград

ПАНОВА Елена Павловна – кандидат филол. наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Московского политехнического университета, Москва

РУДАКОВА Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Московская академия Следственного комитета, Москва

РЯБЦЕВА Наталья Евгеньевна – кандидат филол. наук, доцент кафедры литературы и методики её преподавания, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград

САВЧЕНКО Галина Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград

СЕМИКИНА Юлия Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград

СЕМИКИН Дмитрий Викторович – кандидат географических наук, доцент, доцент кафедры учета, анализа и аудита, ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград

СИДОРОВИЧ Татьяна Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, ВолГУ, Волгоград

СКАЧКОВА Ирина Ивановна – доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград,

СКАЧКОВА Алена Анатольевна – студент 2 курса экономического факультета ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград

СОЛОДОВНИКОВА Наталья Геннадиевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры языкознания, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград

СОРОКИНА Елена Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры языкознания, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград

ТОМАРЕВА Ирина Геннадиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, ВИУ – филиал РАНХиГС, Волгоград

ТИТАРЕНКО Наталия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград

УСАЧЕВА Александра Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, ВолГУ, Волгоград

ФРОЛОВА Наталья Николаевна – старший преподаватель центра проектной деятельности, заместитель начальника управления по воспитательной и социальной работе, заместитель декана факультета экономики и управления Московского политехнического университета, Москва

ХЕЛЬГАРД Лерхер – доктор филологии (PhD), доцент, государственная экономическая академия «Вилли Гелпах», государственный институт по дидактике, Гейдельберг, Германия

ШОВГЕНИНА Евгения Александровна – кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора ООО «Интелсин», Волгоград

Научное издание

МЕНЯЮЩАЯСЯ КОММУНИКАЦИЯ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

XIV международная научно-практическая конференция

21 мая 2021 года

Электронное издание

Процессор Intel® или AMD с частотой не менее 1.5 ГГц
Операционная система семейства Microsoft Windows или macOS
Оперативная память 2 ГБ оперативной памяти
Пространство на жестком диске 380 МБ
Веб-браузер

Дополнительные программные средства: Программа для просмотра PDF

Издательство Волгоградского института управления – филиал «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ»
г. Волгоград, ул. Герцена, 10