

ISSN 2073-6398

# ВЕСТНИК РГГУ

*Серия*

«Психология. Педагогика.  
Образование»

Научный журнал

# RSUH BULLETIN

“Psychology. Pedagogics.  
Education”

*Series*

Academic Journal

Основан в 1996 г.  
Founded in 1996

3  
2020

VESTNIK RGGU. Seriya «Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie»

**RSUH/RGGU BULLETIN.** “Psychology. Pedagogics. Education” Series

Academic Journal

There are 4 issues of printed version of the journal a year

Founder and Publisher

Russian State University for the Humanities (RSUH)

**RSUH/RGGU BULLETIN.** “Psychology. Pedagogics. Education” Series is included: in the system of the Russian Science Citation Index; in the List of peer-reviewed scientific publications, in which the essential research findings of dissertations for the Ph.D. and Dr. degree in the following scientific specialties and the branches of science corresponding to them should be published:

**13.00.00 Pedagogics:**

13.00.01 General pedagogics, history of pedagogics and education

13.00.02 Theory and methods of training and education (area and level related)

13.00.03 Correctional pedagogics (sign language pedagogics, the pedagogics for the blind and visually impaired, the pedagogics for the developmentally disabled, and speech therapy)

**19.00.00 Psychology:**

19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology

19.00.05 Social psychology

19.00.13 Developmental psychology

*The aims and areas of research:* the multidisciplinary scientific-cum-scholarly journal is aimed at promoting the study of psychology, pedagogics and education by maintaining high standards of publishing, and by facilitating Russian scholars of the areas to further integrate into the international academic and scholarly community. It is with this purpose in view that the journal launches a certain number of thematically-bound issues of articles, which focus on tackling certain problems from diverse points of view and via the lens of different approaches. Young scholars' pieces of research appear next to the international and local celebrities' investigation. The journal welcomes the studies, methodological, as well as empirical and experimental, in innovative research methods. The full-length articles, together with the 200-word abstracts, are published in Russian and in English with free access.

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technologies and Mass Media. The registration certificate is PI No. FS77-61884 of May 25, 2015.

The latest changes were made in connection with the name change, renaming of the founder, clarification of the subject – registration number FS77-73401 of August 3, 2018.

*Editorial staff office:* bld. 6, Miusskaya Sq., Moscow, 125993

Tel.: +7 499 973 44 33

e-mail: ip@rggu.r

Научный журнал

Выходит 4 номера печатной версии журнала в год.

Учредитель и издатель: Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

**ВЕСТНИК РГГУ.** Серия «Психология. Педагогика. Образование» включен: в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

**13.00.00 Педагогика:**

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

13.00.03 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)

**19.00.00 Психология:**

19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии

19.00.05 Социальная психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

*Цели и области исследования:* междисциплинарный научный журнал публикует оригинальные статьи по различным отраслям психологии, педагогики и образования. Цель журнала – объединить ученых, работающих в этих областях. Для этого в журнале создаются тематические выпуски, в которых размещаются статьи, анализирующие определенную проблему с разных позиций и в разных парадигмах. Одновременно со статьями ведущих отечественных и зарубежных ученых в журнале публикуются и работы молодых, начинающих исследователей. Содержание журнала включает как методологические работы, так и эмпирические и экспериментальные исследования, а также материалы, описывающие современный исследовательский инструментарий. С целью распространения материалов, полученных отечественными учеными, статьи, публикуемые в журнале, имеют как русскоязычную, так и англоязычную версии. При этом публикуются как полнотекстовые англоязычные статьи, так и расширенные английские аннотации объемом не менее 200 слов. Доступ к статьям журнала бесплатный.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-61884 от 25.05.2015 г. В запись о регистрации СМИ внесены изменения в связи с изменением названия, переименованием учредителя, уточнением тематики – регистрационный номер ПИ № ФС77-73401 от 03.08.2018 г.

*Адрес редакции:* 125993, Москва, Миусская пл., 6

Тел.: 8 (499) 973 44 33

электронный адрес: ip@rggu.ru

Founder and Publisher

Russian State University for the Humanities (RSUH)

Editor-in-chief

*T.D. Martsinkovskaya*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

Editorial Board

*V.R. Orestova*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation (*deputy editor*)

*O.V. Gavrichenko*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation (*release officer*)

*T.M. Marutina*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*V.K. Schabelnikov*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*T.P. Skripkina*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*T.D. Schevelenkova*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*M.K. Akimova*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*E.E. Kriger*, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*A.G. Asmolov*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*V.T. Kudryavtsev*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*T.V. Ryabova*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*L.A. Khalilova*, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*A.G. Kataeva*, Cand. of Sci. (History), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*M. Cole*, Ph.D., professor, University of California, San Diego, USA

*D. Verch*, Ph.D., professor, University of Washington, St. Louis, USA

*P. Steiner*, Ph.D., professor, University of Pennsylvania, Philadelphia, USA

*A. Vio*, Ph.D., professor, National Center for Scientific Research, Bordeaux, France

*M. Denn*, Ph.D., professor, Michel Montaigne University, Bordeaux, France

*G. Tihanov*, Ph.D., professor, University of Queen Mary, London, UK

Executive editors:

*I.B. Antonova*, Cand. of Sci. (Education), associate professor (RSUH)

*I.I. Vorontsova*, Cand. of Sci. (Philology), associate professor (RSUH)

*I.Yu. Mishota*, Cand. of Sci. (Education), associate professor (RSUH)

Учредитель и издатель

Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

Главный редактор

*Т.Д. Марцинковская*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Редакционная коллегия

*В.Р. Орестова*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (*заместитель главного редактора*)

*О.В. Гавриченко*, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (*ответственный секретарь*)

*Т.М. Марютина*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*В.К. Шабельников*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*Т.П. Скрипкина*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*Т.Д. Шевеленкова*, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*М.К. Акимова*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*Е.Э. Кригер*, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*А.Г. Асмолов*, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

*В.Т. Кудрявцев*, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ), Москва, Российская Федерация

*Т.В. Рябова*, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*Л.А. Халилова*, кандидат филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*А.Г. Катаева*, кандидат исторических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*М. Коул*, Ph.D., профессор, Калифорнийский университет, Сан-Диего, США

*Д. Верч*, Ph.D., профессор, Вашингтонский университет, Сент-Луис, США

*П. Штайнер*, Ph.D., профессор, Университет Пенсильвании, Филадельфия, США

*А. Вио*, Ph.D., профессор, Национальный центр научных исследований, Бордо, Франция

*М. Денн*, Ph.D., профессор, Университет им. Мишеля Монтеня, Бордо, Франция

*Г. Тиханов*, Ph.D., профессор, Университет королевы Марии, Лондон, Великобритания

Ответственные за выпуск:

*И.Б. Антонова*, кандидат педагогических наук, доцент (РГГУ)

*И.И. Воронцова*, кандидат филологических наук, доцент (РГГУ)

*И.Ю. Мишота*, кандидат педагогических наук, доцент (РГГУ)

## СОДЕРЖАНИЕ

### **Теория и практика обучения иноязычной коммуникации**

---

- О.А. Данько, Д.В. Еныгин, В.О. Мидова*  
Актуальные направления проектирования курсов  
по межкультурной коммуникации  
для студентов факультета менеджмента ..... 12
- М.Б. Зуев*  
К вопросу применения актуальных технологий  
информационно-коммуникативного характера  
в процессе обучения иностранным языкам ..... 21

### **Инновационные технологии преподавания иностранных языков: российский и зарубежный опыт**

---

- И.Б. Антонова*  
«А учебник такая же книжка...»: от умений и навыков  
к критической рефлексии и творческому мышлению ..... 31
- А.Г. Катаева, С.Д. Катаев*  
Использование информационных технологий  
в дистанционной, заочной и очной формах обучения ..... 41
- Е.Ю. Сейку*  
К вопросу о применении предметно-языкового  
интегрированного обучения  
в преподавании английского языка в неязыковом вузе ..... 51

### **Дидактика языка: прошлое и настоящее**

---

- М.К. Борисенко*  
Лингвистический аспект современных гендерных вызовов  
во французском языке ..... 60
- О.А. Бурукина*  
Алгоритм работы с политическим высказыванием:  
стратегическая роль преподавателя ..... 68
- И.И. Воронцова*  
Лингвокреатемы гастродипломатии в дискурсе  
креативной экономики ..... 78
- Ю.Б. Мартыненко*  
Система работы с антропонимами на занятиях  
по русскому языку как иностранному  
(на материале названий станций московского метро) ..... 87

<i>Л.А. Халилова</i> Власть языка и язык власти .....	96
--	----

### **Особенности аудиторной и внеаудиторной работы с иностранным языком в условиях неязыкового вуза**

---

<i>С.А. Воронова</i> Потенциал музейной педагогики для формирования языковых компетенций в рамках профессиональной языковой подготовки на ФМОиЗР.....	106
--	-----

<i>Е.Н. Гурьянова</i> Некоторые проблемы преподавания иностранного языка студентам с особыми образовательными потребностями .....	115
--	-----

<i>В.И. Уваров</i> Самостоятельная работа студентов как неотъемлемый компонент успешного применения игровой методики в обучении иностранному языку .....	123
---	-----

<i>С.Ж. Умарканова</i> Интенсивное и экстенсивное чтение: цели обучения, трудности освоения, перспективы развития .....	132
---	-----

### **Научно-исследовательская деятельность студентов в области иностранных языков**

---

<i>Т.В. Баранова</i> Развитие научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего гуманитарного образования на занятиях по иностранному языку .....	141
--	-----

### **Актуальные проблемы теории и практики перевода**

---

<i>Т.В. Бычкова</i> Перевод аббревиаций бизнес-дискурса в русском языке: когнитивный подход .....	150
---	-----

## CONTENTS

### **Theory and practice of teaching foreign-language communication**

---

- O. Dan'ko, D. Enygin, V. Midova*  
Relevant trends in design of the courses  
in intercultural communication for students  
of the management department ..... 12
- M. Zuev*  
On the use of contemporary information  
and new interaction technologies  
in the course of training foreign languages ..... 21

### **Innovative technologies of teaching foreign languages: Russian and foreign experience**

---

- I. Antonova*  
“The manual is very much like any other book...”:  
from skills and habits to critical and creative thinking ..... 31
- A. Kataeva, S. Kataev*  
The use of information technology in distance,  
part-time and full-time courses ..... 41
- E. Seyku*  
Some aspects of application of CLIL while teaching English  
at non-linguistic universities ..... 51

### **Language didactics: past and present**

---

- M. Borisenko*  
Linguistic aspect of contemporary gender challenges  
in the French language ..... 60
- O. Burukina*  
Algorithm to work on political statements:  
the teacher's strategic role ..... 68
- I. Vorontsova*  
Linguistic creations of gastro diplomacy  
in the discourse of creative economy ..... 78
- Yu. Martynenko*  
The system of training anthroponyms in classes of Russian  
as a foreign language (on the material of the names  
of the Moscow metro stations) ..... 87

<i>L. Khalilova</i> The power of language and the language of power .....	96
--	----

### **Features of in-class and out-of-class work with a foreign language in a non-linguistic university**

---

<i>S. Voronova</i> Potential of museum pedagogy for the formation of language competencies in the framework of professional language training at the department of international relations and foreign regional studies .....	106
--	-----

<i>E. Gur'yanova</i> The challenges of teaching foreign languages to students with special educational needs .....	115
---	-----

<i>V. Uvarov</i> Students' independent work as an integral component of successful application of game techniques in teaching a foreign language .....	123
---	-----

<i>S. Umaranova</i> Extensive and intensive reading: goals of teaching, difficulties of studying, perspectives of developing .....	132
---	-----

### **Scientific and research activities of students in the field of foreign languages**

---

<i>T. Baranova</i> Development of scientific and research work of students of the University in English classes .....	141
--	-----

### **Current challenges of theory and practice of translation**

---

<i>T. Bychkova</i> Translation of abbreviations of business discourse in Russian: cognitive approach .....	150
---	-----

# Теория и практика обучения иноязычной коммуникации

---

УДК 378.016:811

DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-12-20

## Актуальные направления проектирования курсов по межкультурной коммуникации для студентов факультета менеджмента

Ольга А. Данько

*Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова  
Москва, Россия, Danko.OA@rea.ru*

Дмитрий В. Еныгин

*Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова  
Москва, Россия, enygin.dv@rea.ru*

Венера О. Мидова

*Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова  
Москва, Россия, Midova.VO@rea.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена одному из актуальных вопросов современной профессиональной педагогики – развитию межкультурной компетенции будущего специалиста, в частности, в настоящем материале рассмотрены основообразующие элементы профессиональной мультикультурной подготовки будущего менеджера; выделены сферы межкультурной коммуникации специалистов данного профиля. Авторы анализируют текущую ситуацию в ряде крупных неязыковых вузов нашей страны и выделяют основные требования современности к компетенциям менеджера; уточняют понятие межкультурной компетенции.

Отдельно выделена необходимость в высоком уровне владения иностранным языком, проанализирована роль данного предмета в развитии межкультурной компетенции студента. Также в статье описаны принципы проектирования курсов по межкультурной коммуникации для будущих менеджеров, к которым отнесены принцип личностнодеятельностной ориентации, коммуникативной направленности, профессиональной направленности, принцип мультикультурности, интегрированности и принцип относительной открытости. На основе указанных принципов авторы формулируют основные актуальные направления проектирования курсов по межкультурной коммуникации для студентов факультетов

---

© Данько О.А., Еныгин Д.В., Мидова В.О., 2020

менеджмента – использование четырехмерной модели образовательного процесса, анализ образовательных нужд студента, преподавателя и работодателя и применение пирамиды академической пользы. Отдельный акцент сделан на необходимости практикоориентированности в ходе разработки курсов по межкультурной коммуникации.

*Ключевые слова:* межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, иноязычная профессиональная подготовка

*Для цитирования:* Данько О.А., Еныгин Д.В., Мидова В.О. Актуальные направления проектирования курсов по межкультурной коммуникации для студентов факультета менеджмента // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 12–20. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-12-20

## Relevant trends in design of the courses in intercultural communication for students of the management department

Olga A. Dan'ko

*Plekhanov Russian University of Economics,  
Moscow, Russia, Danko.OA@rea.ru*

Dmitrii V. Enygin

*Plekhanov Russian University of Economics,  
Moscow, Russia, enygin.dv@rea.ru*

Venera O. Midova

*Plekhanov Russian University of Economics,  
Moscow, Russia, Midova.VO@rea.ru*

*Abstract.* The article is devoted to one of the relevant issues of modern professional pedagogy – that is the development of intercultural competence of a future specialist, in particular, the material considers the fundamental elements of professional multicultural training of a future manager; spheres of intercultural communication of specialists of this area are relevantly highlighted. The authors analyze the current situation in the existing large non-linguistic universities of our country and determine the basic requirements of the present time for the competence of the manager; clarify the concept of intercultural competence.

The article also provides some evidence for the status of a foreign language in the development of intercultural competence of the student. The article also uses the principles of developing courses for intercultural communication for future managers, enveloping the principles of personality-activity orienta-

tion, communicative orientation, professional orientation, the principle of multiculturalism, integration and the principle of relative openness. The principles are based on the main vectors of developing courses on intercultural communication for students of management departments. They are the use of four-dimensional models of the educational process, the analysis of the educational needs of students, teachers and employers, as well as the use of the pyramid of academic benefit. Particular emphasis is placed on the need for practical orientation in designing the courses on intercultural communication.

*Keywords:* intercultural competence, intercultural communication, foreign language professional training

*For citation:* P: Dan'ko, O.A., Enygin, D.V. and Midova, V.O. (2020), "Relevant trends in design of the courses in intercultural communication for management faculties students", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no 3, pp. 12–20, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-12-20

Сегодня знание иностранного языка является одним из неотъемлемых профессиональных умений современного специалиста. От этого зависит не только вероятность получения работы, но и конкурентоспособность действующих сотрудников организации, их ключевые показатели эффективности и система их стимулирования.

Помимо этого, исходя из основных постулатов Болонского соглашения, целью которого является создание единого образовательного пространства, признано, что высокий уровень компетентности по иностранному языку необходим не только студентам-филологам (лингвистам, переводчикам), но и специалистам других специальностей, в частности, будущим экономистам, которые могут использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности. Особо актуально это для деятельности современного менеджера, сферы межкультурной коммуникации которого предполагают общение с представителями других культур в ходе в целом организации управленческих процессов, переговоров с иностранными партнерами, корпоративных презентаций, деловой телефонии, переписке и т. д.

В рейтинговых вузах нашей страны (неязыковых) несмотря на отсутствие в названии специальности соответствующих дефиниций, квалификационными характеристиками предусмотрен высокий уровень иноязычной компетентности выпускников. Следовательно, кроме своей основной специальности, студенты изучают иностранный язык как средство осуществления профессиональ-

ной деятельности, причем объем и характер языковой подготовки существенно отличаются от таковой в языковых вузах. Кроме того, на всех уровнях закреплена необходимость в развитии межкультурной компетенции студентов.

Исходя из всего вышеупомянутого, актуальность и своевременность настоящего исследования не вызывает сомнения.

Научная новизна статьи заключается в анализе современных зарубежных исследований в области педагогического дизайна и в использовании впервые данных наработок в сфере проектирования курсов по межкультурной коммуникации для студентов факультетов менеджмента.

Перейдем к рассмотрению основного содержания статьи. Исходя из вводной части, становится очевидной необходимость уточнения концепта «межкультурная компетенция». Определим данное понятие. Следует отметить, что в научной терминологии существует целый ряд интерпретаций этого термина. Принимая во внимание, что анализ отличий в актуальных дефинициях указанного понятия не входит в предмет настоящего исследования, остановимся на определении, предложенном И. Малаховой, как на наиболее актуальном содержанию настоящей статьи. По мнению ученой, межкультурная компетенция специалиста является набором личностных характеристик, который состоит из знаний и отношений к национально-культурным различиям, ценностям, менталитету и этнокультурным особенностям, которые выражаются в различиях в восприятии одних и тех же явлений представителями разных культур [Малахова 2018]. Мы разделяем мнение ученой, которая настаивает на обучении будущих специалистов в ходе их профессиональной подготовки открытости к другим культурам, что предполагает восприятие психологических, социальных и других межкультурных различий; толерантность и положительный настрой на преодоление социальных, этнических и культурных стереотипов; владение нормами этикета в процессе профессиональной коммуникации; готовность к успешному взаимодействию и сотрудничеству в межкультурной среде на основе креативности и творческого подхода [Малахова 2018].

Исходя из практики, одним из способов формирования данного типа компетенции выступает введение курсов по межкультурной коммуникации в вариативную часть учебного плана профессиональной подготовки будущего специалиста. Следует также отметить, что одновременно качество языковой и межкультурной профессиональной подготовки определяется совокупностью учебных, методических, научно-исследовательских и организационно-управленческих мероприятий вуза, направленных на изучение и постоянное совершенствование знаний по соответствующим

иностранным языком. В процессе преподавания иностранного языка и межкультурной коммуникации в неязыковом вузе преследуются цели, которые связаны как с углублением знаний по иностранному языку и его культуры, а также культур народов мира, так и с расширением знаний, навыков и умений по специальности и формированием профессиональной компетентности студента. Подготовка профессионально компетентных специалистов, в свою очередь, в решающей степени зависит от преподавателей высших учебных заведений. В связи с этим особую важность приобретает проблема совершенствования деятельности научно-педагогических работников вуза. Во всех исследованиях профессиональной подготовки в неязыковых вузах отмечается, что ее эффективность зависит от наличия педагогических кадров высшей квалификации, наделенных необходимыми компетенциями в области педагогики, лингвистики, теории, методики и практики преподавания иностранных языков. Следовательно, профессорско-преподавательский состав должен не только в совершенстве владеть материалом специальности, но и иметь собственную сформированную межкультурную компетенцию.

Перейдем к анализу принципов, которые находятся в основе проектирования курсов по межкультурной коммуникации. К таким можно отнести: принцип личностно-деятельностной ориентации, который предполагает соответствие содержания обучения интеллектуальному уровню и интересам студентов, то есть его посильность и доступность; принцип коммуникативной направленности, на основе которого осуществляются анализ коммуникативных потребностей студентов, отбор и конкретизация сфер и ситуаций иноязычного межкультурного общения специалистов экономического профиля, их социально-коммуникативных ролей, коммуникативных умений, организация аутентичного учебного материала; принцип профессиональной направленности, который предусматривает ориентацию всего содержания обучения на будущую профессиональную деятельность студентов, четкий отбор и структурирование интегрированного содержания, т. е. содержания обучения, согласованного с содержанием специальных дисциплин; принцип мультикультурности (ключевой в аспекте нашего исследования), согласно которому содержание профессиональной подготовки будущего менеджера в целом и иноязычной профессиональной подготовки, в частности, должно отражать специфику целевой культуры специалистов и других культур с учетом динамики и современных тенденций развития мирового сообщества, способствовать формированию толерантности, уважения к другим народам; принцип интегрированности, который предусматривает как интегрированность содержания курса по межкультурной

коммуникации с содержанием профессиональных дисциплин, так и интегрированность обучения всех видов речевой деятельности в их тесной связи; разработку интегрированных учебных планов и программ; принцип относительной открытости, который предусматривает гибкость и достаточную открытость содержания для изменений и адаптации к конкретным условиям.

Исходя из всего вышесказанного, а также приняв во внимание зарубежный опыт профессиональной подготовки будущих менеджеров, выделим основные направления проектирования курсов по межкультурной коммуникации. К ним отнесем использование четырехмерной модели образовательного процесса, анализ образовательных нужд студента, преподавателя и работодателя, и применение пирамиды академической пользы [Фрейдл, Бялик, Трилинг 2018] в проектировании содержания курса по межкультурной коммуникации.

Рассмотрим каждое из указанных направлений.

### *1. Учет модели четырехмерного образования XXI в.*

Модель четырехмерного образования представляет собой систему, которая состоит из уровней знаний, навыков, дополнительных мета-умений и характера, на которых должно основываться современное образование в целом и любой образовательный продукт в частности.

Рассмотрим подробнее каждый уровень модели.

Само понятие знаний/умений и навыков известно в отечественной педагогике уже давно. Кратко определим эти понятия на основе Педагогического словаря Г.М. Коджаспировой. Итак, знание выступает в роли результата познания действительности, который отражается в мышлении индивида и существует в виде понятий, законов, закономерностей и суждений. Умение – это некий промежуточный этап трансформации знания в навык, который характеризуется подготовленностью к практическим и теоретическим действиям, которые выполняются с большой точностью, сознательно на основе усвоенных знаний. Навык, в свою очередь, это действие, доведенное до автоматизма [Коджаспирова 2000]. Исходя из этого, модель четырехмерного образования предполагает, помимо знаний, умений и навыков, еще и формирование некоего характера студента, учебного процесса и учебных материалов, что в комплексе позволяет развивать, помимо профессиональных умений, и так называемые мета-навыки, к которым принято относить такие общеучебные и междисциплинарные умения и навыки, как навыки работы с информацией, критическое и творческое мышление, умение

планировать, строить гипотезы и проводить исследования [Даниленко 2019]. В аспекте проектирования курсов по межкультурной коммуникации данная модель предполагает формирование знаний о культурах народов мира и о культуре своей страны. Кроме того, для будущих менеджеров данные курсы призваны сформировать и знания о деловой культуре различных стран мира и родной страны. Блок навыков также предполагает развитие взаимодействия с вышеупомянутыми знаниями и их применение во время общения с представителями различных культур и с представителями собственной культуры. Особую актуальность здесь приобретает критическое мышление студента, которое предполагает работу по верификации полученных знаний о других и своей культуре. В практическом смысле в содержании курса по межкультурной коммуникации это должно быть отражено в виде тематики по борьбе с межкультурным стереотипированием.

## *2. Анализ образовательных нужд студента, педагога и работодателя*

Проанализировав данные опроса студентов, преподавателей и работодателей «Сколково» об уровне удовлетворенности качеством образовательного процесса, можно сделать вывод, что данный уровень у преподавателей (74 %) превышает в два раза уровень удовлетворенности студента и работодателя в совокупности (26%), что подтверждает необходимость организации системы сбора данных о нуждах студента и работодателя и учета данной информации в ходе проектирования содержания в целом любого образовательного продукта и курса по межкультурной коммуникации в частности.

## *3. Применение пирамиды академической пользы в проектировании содержания курса по межкультурной коммуникации*

Указанная теория была разработана Чарльзом Фрейдлом, Майей Бялик и Берном Триллингом [Фрейдл, Бялик, Трилинг 2018]. Суть данного исследования заключается в том, что в ходе разработки любого образовательного продукта следует учитывать три базовых уровня: определение целей, задач и методов; практикоориентированность; формирование чувственного аппарата обучаемого.

Интерпретируя данную теорию в свете проектирования курса по межкультурной коммуникации для будущих менеджеров, отме-

тим, что на первой стадии необходимо уточнить цели/задачи и, главное, формы и методы, формирования мультикультурных умений и навыков. Более того, ряд методов следует направить на развитие нестандартного мышления открытого типа будущего специалиста.

Анализируя второй уровень, отметим, что практикоориентированность в курсе межкультурной коммуникации реализуется эффективнее с применением кейс-технологии. Суть метода заключается в использовании реальных ситуаций из деятельности существующих компаний в учебном процессе. Исходя из этого, использование кейс-технологии даст будущим менеджерам получить опыт взаимодействия с реальными ситуациями межкультурного общения из их профессиональной деятельности.

Финальный уровень предполагает формирование чувственной сферы будущего специалиста. В курсе межкультурной коммуникации считаем целесообразным использование форм работы, направленных на формирование принятия, а также удовольствие от общения с представителями иных культур, ощущение важности и уникальности всех культур народов мира.

В заключение следует отметить, что проектирование курсов по межкультурной коммуникации является актуальным направлением в связи с текущими цивилизационными процессами в нашем обществе и должно включать в себя использование новейших теорий в области педагогического дизайна с учетом нужд всех участников учебно-воспитательного процесса в вузе (студент, преподаватель, работодатель).

## *Литература*

---

- Даниленко 2019 – *Даниленко Л.П.* Метанавыки и метакомпетенции как учебные стратегии образовательного процесса // Электронный научный журнал «Дневник науки». 2019. № 4.
- Коджаспирова, Коджаспиров 2000 – *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М: Академия, 2000. 176 с.
- Малахова 2018 – *Малахова И.А.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе университетского образования // Вестник Белорусского государственного университета. 2018. № 1. С. 264–270.
- Фрейдл, Бялик, Триллинг 2018 – *Фрейдл Ч., Бялик М., Триллинг Б.* Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха: Пер. с англ. М.: Сколково, 2018. 206 с.

## References

---

- Danilenko, L.P. (2019), "Metaskills and metacompetences as educational strategies of an academic process", *Dnevnik nauki*, no 4.
- Kodzhaspirova, G.M. and Kodzhaspirov A.Yu. (2000), *Pedagogicheskii slovar': Dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenii* [Pedagogical dictionary, For higher and secondary educational establishments], Akademiya, Moscow, Russia.
- Malahova, I.A. (2018), "Forming intercultural competence of students in the process of university education", *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta*, no 1, pp. 264-270.
- Fadel, Ch., Byalik, M. and Trilling, B. (2018), *Chetyrekhmernoe obrazovanie. Kompetentsii, neobkhodimye dlya uspekha* [Four-Dimensional Education], Moscow, Skolkovo, Russia.

## Информация об авторах

*Ольга А. Данько*, кандидат педагогических наук, доцент, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Россия; 117997, Россия, Москва, Стремянный пер., д. 36; Danko.OA@rea.ru

*Дмитрий В. Еныгин*, кандидат педагогических наук, доцент, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Россия; 117997, Россия, Москва, Стремянный пер., д. 36; enygin.dv@rea.ru

*Венера О. Мидова*, кандидат педагогических наук, доцент, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Россия; 117997, Россия, Москва, Стремянный пер., д. 36; Midova.VO@rea.ru

## Information about the authors

*Olga A. Danko*, Cand. of Sci. (Pedagogy), associate professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia; bld. 36, Stremyanny Lane, Moscow, Russia, 117997; Danko.OA@rea.ru

*Dmitrii V. Enygin*, Cand. of Sci. (Pedagogy), associate professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia; bld. 36, Stremyanny Lane, Moscow, Russia, 117997; enygin.dv@rea.ru

*Venera O. Midova*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia; bld. 36, Stremyanny Lane, Moscow, Russia, 117997; Midova.VO@rea.ru

## К вопросу применения актуальных технологий информационно-коммуникативного характера в процессе обучения иностранным языкам

Михаил Б. Зуев

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, zuev.m@rggu.ru*

*Аннотация.* Информатизация – ведущий фактор в развитии института современного образования, отсюда внимание специалистов к проблеме реализации данной тенденции в технологиях обучения иностранному языку.

Цель исследования – рассмотреть современные информационно-коммуникационные технологии, позволяющие повысить эффективность формирования у обучающихся лингвистических компетенций в изучении иностранного языка. Рассматриваются различные информационные платформы преподавания в условиях развития компьютерных технологий. Цифровизация языка это актуальное социальное и культурное явление, которое необходимо масштабировать через образовательные технологии XXI в., которые позволят перевести языковой контент в цифровые данные, ускоряющие процесс обучения иностранному языку, и персонализировать его через индивидуальный подход. Таким образом, основной характеристикой цифровизации образовательного пространства изучения иностранных языков становится тенденция лаконичности, удобства, простоты и мобильности в передаче накопленных знаний о межкультурной траектории языковой парадигмы обучающемуся. Эта тенденция стала результатом третьей и четвертой волн научно-технических изменений (открытые интернет-ресурсы, доступ к быстрой передаче интеллектуальных знаний и технологий).

Цифровизация образовательной среды создает условия для развития электронных мобильных платформ в дистанционной и онлайн формах и формирует электронную образовательную среду, которая моделирует взаимодействие преподавателя и обучающегося в совершенно новом формате.

*Ключевые слова:* цифровизация, информационно-коммуникативные технологии, всемирная сеть, языковое пространство, индивидуальный подход, языковая парадигма, мобильное обучение

*Для цитирования:* Зуев М.Б. К вопросу применения актуальных технологий информационно-коммуникативного характера в процессе обучения иностранным языкам // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 21–30. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-21-30

## On the use of contemporary information and new interaction technologies in the course of training foreign languages

Mikhail B. Zuev

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, zuev.m@rggu.ru*

*Abstract.* Informatization is a leading factor in the development of the Institute of modern education, hence the attention of specialists to the problem of implementing this trend in foreign language teaching technologies.

The purpose of the research is to consider modern information and communication technologies that allow improving the effectiveness of students' linguistic competence in learning a foreign language. Various information platforms of teaching in the conditions of computer technologies development are considered. Language digitization is an actual social and cultural phenomenon that needs to be scaled through educational technologies of the XXI century, which will allow you to translate language content into digital data that speeds up the process of learning a foreign language and personalize it through an individual approach. Thus, the main characteristic of digitalization of the educational space for learning foreign languages is the tendency of conciseness, convenience, simplicity and mobility in the transfer of accumulated knowledge about the intercultural trajectory of the language paradigm to the student. This trend was the result of the third and fourth waves of scientific and technical changes (open Internet resources, access to rapid transfer of intellectual knowledge and technology).

Digitalization of the educational environment creates conditions for the development of electronic mobile platforms in remote and online forms and forms an electronic educational environment that creates interaction between the teacher and the student in a completely new format.

*Keywords:* digitalization, information and communication technologies, world wide web, language space, individual approach, language paradigm, mobile learning

*For citation:* Zuev, M.B. (2020), "On the use of contemporary information and new interaction technologies in the course of training foreign languages", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no 3, pp 21–30, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-21-30

## *Введение*

Цифровизация языка это актуальное социальное и культурное явление, которое формирует образовательные технологии XXI в. Происходит сближение языковых культур в межкультурное пространство современного общества, и обучение иностранным языкам не может происходить вне мировой тенденции. Стоит задача перевести языковой контент в цифровые данные, ускоряющие процесс обучения иностранному языку, и персонализировать его через индивидуальный подход. Основной характеристикой процесса цифровизации обучения иностранным языкам становится проблема развития электронных образовательных платформ для дистанционного и онлайн-обучения [Рольгаузер, Демиденко, Подгорная 2019, с. 116].

## *Направления развития информатизации в образовании*

Язык как транслятор культурных ценностей [Лушникова, Чекун 2015, с. 48] является концептом языкового образования.

1. Виртуализация информационного пространства деятельности человека современной медийной индустрии. Обучающийся – активный участник этого процесса, зачастую создатель ее транслирующих форм: клип, компьютерная игра, блог (подписчики, их количество, лайки, дизлайки...), мессенджер, сайт и др.
2. Информация из формы физической, статичной, аналоговой перешла в мобильно-персональную или мобильно-персональную модель. Состоялся переход к сетевой структуре обмена информации и расширение горизонтов межкультурной коммуникации.

Приходится констатировать, что цифровизация в передаче информации сегодня стала не просто социальным проявлением, а институтом общества, его движущей силой. Культурологи уже несколько десятилетий подчеркивают разрастание культурного явления цифрового поколения, или цифровых аборигенов («digital natives»). Впервые такое определение поколения информационной революции дал американский ученый Марк Пренски [Prensky 2001, р. 69]. Таким образом, система высшего образования не рассматривается вне тесной взаимосвязи с цифровыми технологиями, информационно-методологической средой, позволяющей реализовывать программы обучения иностранному языку.

В исследовательской литературе последних лет мы видим дискуссию о формах передачи языка через использование электрон-

ных ресурсов [Борщева 2015], о несовершенстве виртуального пространства в усвоении грамматической парадигмы иностранного языка при организации самостоятельной работы учащихся. Но при всех выявляемых технологических и методологических трудностях нельзя не согласиться с ученой Ставропольского государственного университета В.В. Борщевой [Борщева 2015] о позитивных приемах в цифровизации преподавания иностранному (английскому) языку в последнее десятилетие.

Выделим составляющие единицы процесса цифровизации в преподавании иностранному языку: *мобильное обучение* (технология M-Learning, введенная Гвином Дьюдени и Ники Хокли в книге “How to Teach English with Technology”, опубликованной еще в 2007 г. с использованием смартфона, планшета с наличием специально созданных приложений [Григорян, Ломтева 2018, с. 103], которые содержат разработанные мультисенсорные учебные материалы (диалоговый режим и индивидуальный подход к обучающемуся в любое время в любом удобном месте для получения и оттачивания знаний иностранному языку), зачастую с использованием метода роботизации. Данная единица позволяет преподавателю достичь познавательных, диагностических целей в процессе обучения, оказать пропедевтическую помощь учащемуся и прогнозировать дальнейшее обучение иностранному языку.

### *Методы обучения с использованием электронных платформ*

1. Применение платформы Learning Management System для выполнения различных языковых задач. Использование готовых дидактических материалов к авторскому учебнику (Cambridge Learning Management System), учебному пособию (Empower), сборнику упражнений, различных методических разработок расширяет возможности процесса обучения.
2. Обучение студентов иностранному языку с доступными онлайн-платформами. Большинство известных ресурсов предоставляют варианты мобильных версий и приложений для более эффективного получения учебных материалов, кейсов, практических рекомендаций для изучения языка в учебном процессе и в дистанционном формате. Так реализуется индивидуальный подход и одновременно групповая работа. Преподаватель имеет возможность оглашения итогов проделанной работы в рамках проведения промежуточной аттестации. Использование различных электронных ресурсов для тестирования, проведения

контрольных срезов реализует принцип объективности в оценке знаний.

3. Самостоятельная работа обучающегося с веб-версиями, доступными на Google Play Market или AppStore предполагает, что обучающиеся способны осуществлять ее как независимо, так и под виртуальным контролем тьютора (возможно робота), ведь спектр мобильных приложений дает выбор в организации образовательного дистанционного пространства. В этом случае выбор приложений обычно индивидуален для решения конкретных задач – для кого-то улучшить навыки аудирования, для кого-то необходима помощь в работе над лексикой и т. д. Но также это может быть и коллективное использование определенного приложения или программы, как, к примеру, работа с Grammarly, дающей возможность коррекции текстов авторов, возможность исправления в текстах разного рода ошибок и неточностей и, кроме того позволяющей собственное моделирование и построение высказываний, ведение диалогов, написания эссе и т. д.
4. Использование электронного образовательного пространства позволяет развивать коммуникативные навыки обучающегося для выполнения творческих проектов, научно-исследовательских задач.
5. Использование мессенджеров и ресурсов Интернет. Ранее это был Skype, сегодня безусловные лидеры – Whatsapp, Viber, Zoom и другие трансляторы погружения в языковую коммуникационную среду. Применение таких ресурсов для учебных целей уже стало одной из традиционных форм для обзора видеоматериалов на иностранном языке, поиске аутентичных и тематических текстов, работе с информационными центрами и т. д. Данные платформы позволяют расширять языковой кругозор, оттачивать коммуникационные приемы (Alicante 2020 у Unidad Española). Видеоконференции с обучающимися разных стран в условиях дистанционного обучения предоставляют обмен знаниями.
6. Формирование индивидуального авторского блога на иностранном языке. Студенты обладают достаточными ИТ компетенциями, чтобы создавать собственные видео, фотоколлажи, подкасты, даже мини-фильмы и сериалы, не говоря про презентации с использованием графического дизайна, что является по своей сути проектной деятельностью на иностранном языке.

Одним из способов получения положительного результата стало введение в масштабах страны онлайн-обучения и мобильных плат-

форм по изучению иностранного языка. В соответствии со ст. 16. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ – ЭИОС – электронная информационно-образовательная среда вуза обязана представлять из себя

...электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающие освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающегося [Омарова 2018, с. 52]

Политика обмена с мировыми образовательными центрами, участие в международных конкурсах, олимпиадах, рейтингах, продвижение высшего образования России и в мире позволяет развиваться электронной образовательной среде. Она дает возможности пользоваться интернациональными платформами, получать доступ к национальным библиотекам, лекциям, семинарам, вебинарам ведущих специалистов педагогической отрасли.

Попробуем осмыслить понятие «информационно-коммуникационные технологии» в версии словаря терминов и понятий методического характера, в котором говорится, что технологии коммуникации и информации подтверждают

...совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации [Азимов, Щукин 2009, с. 448].

Некоторые исследователи определяют дефиницию технологий информационно-коммуникационного характера как

...широкий спектр цифровых технологий, которые используются для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, электронная почта, мультимедийные средства, Интернет и др.) [Клоков, Денисов 2006, с. 29].

Следовательно, понятие «информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)» является обобщенным термином, который дает определение самым разным гаджетам и способам получения и трансляции информации. По мнению Т.П. Гордиенко и О.Ю. Смирновой, существует несколько критериев классификации средств ИКТ, которые употребляются в процессе преподавания:

- 1) по необходимым педагогическим требованиям ИКТ представлены в формах обеспечения основной подготовки (электронные учебники, обучающие платформы и др.); способами трени-

- ровки практических навыков учащихся (практикумы, программы моделирования, тренажеры и др.); средствами комплексного характера (онлайн-курсы); вспомогательными источниками (словари, энциклопедии, развивающие компьютерные игры и др.);
- 2) преподавание иностранного языка при помощи ИКТ представляется следующими трансляторами:
    - интерактивными (вебинар, видеоконференция) и
    - поисковыми (виртуальная библиотечная база, онлайн-словари, справочная литература и др.);
  - 3) по типу требуемого запроса: веб-платформы с различными образовательными дидактическими и справочными материалами, которые могут иметь учебный, учебно-методический характер, практикумы, лабораторные задачи, разнообразные справочные системы информацией текстового характера: методические пособия (словари, учебные издания, Википедия и др.); с видео-аудио визуализацией [Гордиенко, Смирнова 2017, с. 131].

Современное образовательное пространство не может реализовываться без электронной среды. В процессе обучения интернет-технологии дают возможность в реальном времени отследить развитие языка, языковой культуры его носителей. Интернет-ресурс становится проводником в историко-культурном пространстве. Это все помогает студентам в восприятии культурной языковой среды, понимании идиоматических сложностей грамматического материала и усвоении лексических ситуаций живого языкового общения. Таким образом, мобильное обучение позволяет получить доступ к образовательным платформам всего мира.

Следовательно, использование интерактивных форм в проектировании образовательной среды для конкретного студента это парадигма современного образовательного пространства. Заинтересованность и вовлечение его в создание иноязычной среды в обучении; доступность онлайн-обучения.

В современном профессиональном сообществе владение иностранным языком уже стало реальностью. Руководству вузов страны приходится прикладывать значительные усилия и затрачивать средства на овладение студентами иностранным языком. В связи с этим возникает запрос на постоянное обновление и совершенствование образовательных программ обучения иностранным языкам с использованием информационных технологий.

Дистанционная форма обучения с использованием различных электронных ресурсов дает возможности непрерывного образования в течение всего карьерного роста специалиста (life-long learning).

Интернет-тренажеры стали неотъемлемой частью самостоятельной работы обучающегося для усвоения лексического и грамматического материала. Особенно они эффективны в работе с фонетикой иностранного языка, прослушивании записей диалогов носителей языка. В процессе преподавания часто используют такой информационно-коммуникационный инструмент как электронные словари, энциклопедии, различные поисково-справочные платформы.

С помощью электронных платформ для тестирования, решения языковых задач можно дополнительно решать педагогическую задачу по проверке знаний и выявлению пропущенного материала. При этом преподаватель должен формировать кейсы, различные фонды оценочных средств, периодически их обновлять, так как современные платформы не всегда соответствует педагогическим задачам и государственным стандартам профессиональной подготовки.

### *Заключение*

Уровень развития современных коммуникаций сформировал новую парадигму преподавания иностранного языка с помощью электронных площадок. Дистанционное обучение, различные онлайн-ресурсы – неотъемлемая картина формирования языковой компетенции обучающегося (ученика, студента, слушателя курсов). Преподаватель, учитель, тьютор должны уметь интегрировать все электронные формы и технологии информационного пространства для языкового обучения.

### *Литература*

---

- Азимов, Щукин 2009 – *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
- Борщева 2015 – *Борщева В.В.* Особенности организации самостоятельной работы учащихся «цифрового поколения» в процессе изучения иностранного языка в вузе // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2015. № 2. С. 30–34.
- Гордиенко, Смирнова 2017 – *Гордиенко Т.П., Смирнова О.Ю.* Классификация информационно-коммуникационных технологий в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55–1. С. 130–140.
- Григорян, Ломтева 2018 – *Григорян Т.Г., Ломтева Т.Н.* Структурно-содержательный аспект методологического компонента содержания обучения иностранному

- языку в условиях цифровизации образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2018. № 4 (67). С. 103–117.
- Клоков, Денисов 2006 – Клоков Е.В., Денисов А.В. Технология проектного обучения // Школа. 2006. № 2. С. 29–36.
- Лушников, Чекун 2015 – Лушников И.И., Чекун О.А. О некоторых особенностях применения электронных ресурсов в процессе обучения иностранным языкам студентов «цифрового поколения» // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. 2015. Т. 2. № 1. С. 48–50.
- Омарова 2018 – Омарова С.К. Характеристика и дидактический потенциал мобильно-цифровых технологий обучения иностранным языкам // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (190). С. 52–57.
- Рольгаузер, Демиденко, Подгорная 2019 – Рольгаузер А.А., Демиденко К.А., Подгорная Е.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании в условиях цифрового образовательного пространства вуза // Педагогика и просвещение. 2019. № 2. С. 116–126.
- Prensky 2001 – Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon, MCB University Press. Vol. 9. No. 5. October 2001.

## References

---

- Azimov, E.G. and Shchukin, A.N. (2009), *Novyi slovar' metodicheskikh terminov I ponyatii (teoriya I praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)], IKAR, Moscow, Russia.
- Borscheva, V.V. (2015), "Features of the organization of independent work of students of the 'digital generation' in the process of learning a foreign language in high school", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Pedagogika I psikhologiya*, no 2, pp. 30–34.
- Gordienko, T.P. and Smirnova, O.Yu. (2017), "Classification of information and communication technologies in education", *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya*, no 55–1, pp. 130–140.
- Grigoryan, T.G. and Lomteva, T.N. (2018), "Structural and content aspect of the methodological component of the content of teaching a foreign language in the conditions of digitalization of education", *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*, no 4 (67), pp. 103–117.
- Klokov, E.V. and Denisov, A.V. (2006), "The project-based learning technology", *Shkola*, no 2, pp. 29–36.
- Lushnikova, I.I. and Chekun, O.A. (2015), "On some features of using electronic resources in the process of teaching foreign languages to students of the digital generation", *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*, T. 2, no 1, pp.

- Omarova, S.K. (2018), "Characterization and didactic potential of mobile digital technologies of foreign language teaching", *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, no 1 (190), pp. 52–57.
- Prensky, M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, NCB University Press, vol. 9, no. 5.
- Rolgauser, A.A., Demidenko, K.A. and Podgornaya, E.A. (2019), "Use of information and communication technologies in teaching in the digital educational space of the University", *Pedagogika i prosveshchenie*, no 2, pp. 116–126.

### *Информация об авторе*

*Михаил Б. Зувев*, кандидат филологических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., 6; zuev.m@rggu.ru

### *Information about the author*

*Mikhail B. Zuev*, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; zuev.m@rggu.ru

# Инновационные технологии преподавания иностранных языков: российский и зарубежный опыт

---

УДК 378.016:811

DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-31-40

«А учебник такая же книжка...»:  
от умений и навыков к критической рефлексии  
и творческому мышлению

Ирина Б. Антонова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, heidel@rambler.ru*

*Аннотация.* Приоритетной характеристикой современного образовательного процесса становится его *интерактивность*, которая предполагает использование качественно новых учебных материалов, среди которых наиболее проблемными для создания являются учебники и учебные пособия по иностранному языку (далее – ИЯ).

Интерес к ИЯ в России в последние десятилетия объясняется прежде всего развитием в стране глобализационных процессов (последствием которых как раз и следует считать феномен *интерактивности*), в результате которых к учебникам по ИЯ были сформулированы *новые* требования, наиболее приоритетными из которых были и остаются коммуникативность, ситуативность, проблемность и (относительная) легкость овладения формой и содержанием иноязычного материала. Более комплексные требования к учебнику вообще, и к учебнику по ИЯ в частности, предполагают рассмотрение его как программного и знакового *продукта* концептуальной системы, как *средства* реализации целей обучения и, наконец, как основного *рычага* управления обучением. При этом, как показывает мониторинг современной учебно-методической литературы, ощущается явный дефицит учебников и учебных пособий по ИЯ, которые бы в полной мере отвечали заявленным требованиям, а главное – стимулировали бы развитие *осмысленного* отношения к его изучению. На этом основании тема, выбранная автором статьи, может быть определена как *проблемная* и *актуальная* одновременно.

Не подвергая сомнению авторитетные мнения, высказываемые в адрес качества существующих учебников по ИЯ, автор статьи предлагает

---

© Антонова И.Б., 2020

попытаться определить его (учебника) сущностную природу, пересмотреть требования к нему и охарактеризовать потенциальные трудности его создания.

*Ключевые слова:* учебник поддерживающего типа, учебник инновационного типа, интерактивность, коммуникативность, критическая рефлексия, смысл, интерпретация

*Для цитирования:* Антонова И.Б. «А учебник такая же книжка...»: от умений и навыков к критической рефлексии и творческому мышлению // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 31–40. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-31-40

## “The manual is very much like any other book...”: from skills and habits to critical and creative thinking

Irina B. Antonova

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, heidel@rambler.ru*

*Abstract.* Modern educational process is getting more and more *interactive* which presupposes the employment of brand new textbooks and the most difficult to be written are manuals for studying foreign languages.

Over the past decades interest in learning languages in Russia might be justified by globalization (the consequence of which is the phenomenon of *interactivity*) that results in developing new demands to foreign language textbooks among which the primary ones are to be communicative, situational, problem-solving, and (relatively) easy to obtain the form and content of a foreign language. More complex demands to a manual in general and to a foreign language textbook in particular consider it to be *the product* of conceptual system, *the method* of achieving educational goals, and *the control lever* of managing the learning process. Meanwhile, as the monitoring of the modern instructional materials demonstrates there is an obvious deficit of foreign language textbooks and manuals that could completely satisfy the demands declared and – which is even more important – could stimulate the development of the *meaningful* attitude to the study of a foreign language. This gives us reason to consider the topic chosen for the paper to be *an issue of concern and urgency*.

Without criticizing or questioning the authoritative opinions over the quality of the current foreign language textbooks the author makes an attempt to define the essence of a textbook, to revise the demands to it and to describe the potential challenges of its writing.

*Keywords:* a supportive textbook, an innovative textbook, interactivity, communicativity, critical reflection, sense, meaning, interpretation.

*For citation:* Antonova, I.B. (2020), “And the manual is as many a book...”: from skills and habits to critical reflection and creative thinking”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no 3, pp. 31–40, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-31-40

Учебник можно определить как книгу,  
непригодную для чтения.  
*Джордж Бернард Шоу*

## *Введение*

В настоящее время заметно расширился арсенал методов в преподавании иностранного языка (далее – ИЯ) за счет включения в образовательный процесс новых информационных технологий. Это не могло не отразиться на содержательных и формальных аспектах учебников и учебных пособий по ИЯ: наряду с традиционными формами обучения (в основном репродуктивными и продуктивными) в них (учебниках) появились такие средства овладения ИЯ, как симуляция (деловая игра), кейс-анализ, дебаты. Все вышеперечисленные средства носят интерактивный характер и свидетельствуют о более активной коммуникативной, ситуативной и проблемной направленности образовательного процесса в целом.

В наших рассуждениях о методике и методах преподавания ИЯ, с одной стороны, и возможности включения их в учебники – с другой, мы неминуемо сталкиваемся с вопросом: кто же первичен? Методист-практик, создающий учебник нового типа и тем самым стимулирующий методиста-теоретика к разработке новых теорий по обучению ИЯ? Или педагогическая теория, репрезентирующая новые методы преподавания, которые впоследствии находят свое воплощение в учебниках и учебных пособиях по ИЯ? А может быть, процесс создания учебника, который бы мог претендовать на современное слово в теории и практике преподавания, настолько сложен, что вопрос приоритета – теории над практикой или практики над теорией – подобен вопросу из области философии и теологии одновременно: что первично: яйцо или курица? Попытка однозначного ответа неминуемо ввергает нас в замкнутый круг причинно-следственных связей, которые парадоксальным образом отвергают как причины, так и следствия, а значит, лишают смысла сам вопрос.

Именно на этом основании автор статьи обращается к менее сложной, но не менее актуальной теме, связанной с (1) определением сущностной (не столько методологической, сколько философской) природы современного учебника по ИЯ, (2) требованиями к нему и (3) особенностями его создания.

### *Декларация или реальность?*

В своей статье «Современные подходы к выбору учебных пособий по иностранному (английскому) языку в неязыковом вузе» Н.А. Дмитроченко дает комплексную характеристику современному учебнику по ИЯ, рассматривая его как

- развернутую программу учебной работы;
- знаковый продукт концептуальной системы обучения и ее социально обусловленная интерпретация;
- непосредственное материальное орудие для внедрения в практику и система реализации целей обучения;
- основной рычаг управления обучением [Дмитроченко 2012, с. 82].

Автор умалчивает, соответствуют ли действительности представленные выше характеристики нового учебника, или это декларация его желаемых свойств. И если да, учебник «как рычаг, орудие, продукт и программа» уже представлен на книжных и библиотечных полках, то почему бы не указать их названия и авторов, а заодно не представить в качестве примеров учебные задания, которые бы соответствовали заявленным функциям программы, продукта, орудия и т. д.? Анализ учебников и учебных пособий, проведенный автором статьи, продемонстрировал, что далеко не все из них обладают и половиной вышеозначенных характеристик, которые одновременно выполняют императивную, но трудно достижимую функцию: учебник должен быть «рычагом, орудием, продуктом, программой», но таковым не является...

Наше определение современного учебника гораздо менее объемно, но при этом обладает большим интерпретативным ресурсом, потенциал которого будет представлен в следующей части статьи.

### *Учебник как эманация современного типа образования*

Небольшое методологическое отступление. В 1968 г. стараниями главы компании «Оливетти» Аурелио Печчеи в Риме была создана неправительственная общественная неформальная орга-

низация, получившая название (по месту создания) Римский клуб (the Club of Rome).

В задачи клуба входила разработка методики анализа критических ситуаций и глобальных проблем с одновременной «проблематизацией» тех и других; подготовка рекомендаций правительства для их разрешения; ознакомление с ними (проблемами и методами их разрешения) мировой общественности. Все проблемы с определенной долей условности подразделялись на два больших блока (один из которых раскрывал противоречия между обществом и природой, а второй – между человеком и обществом) и освещались в докладах, подготовленных высоко квалифицированными специалистами.

В 1979 г. в Римском клубе был заслушан доклад «Нет пределов обучению», посвященный проблемам массового образования, которое, по мнению докладчиков Дж. Боткина, Э. Эльманджра и М. Малица, могло бы привести к сокращению разрыва в уровне культуры людей различных социальных групп. Средством решения глобальных экономических проблем, по мнению докладчиков, выступали два типа образования: первый – поддерживающий – ориентированный на человека, но при этом традиционно авторитарный, и второй – инновационный – ориентированный на развитие человека и раздвигающий рамки узкопрофессиональной подготовки до переосмысления нравственных и этических норм и ценностей, заложенных в тексте. Под воздействием такого переосмысления, считают докладчики, происходит систематизация информации и трансформирование ее в осмысленное знание.

Возможность экстраполяции поддерживающего и инновационного типа образования на соответствующие типы современных учебников позволяет утверждать, что в основе учебника поддерживающего типа лежит знаниевая модель обучения, т. е. процесс передачи (от преподавателя к студенту) и усвоение (студентом) знаний, а в основе учебника инновационного типа – эмоционально-когнитивный обмен информацией, знанием, опытом и, наконец, смыслами между всеми участниками образовательного процесса.

Результатом работы с учебником поддерживающего типа выступает преимущественно репродукция студентом полученных из текстов (с помощью преподавателя) знаний, а в результате работы с учебником инновационного типа – совместное создание общих (для студента и преподавателя) смыслов, трансформированных из текстовой информации. Такой результат (а именно: поиск, отбор, репродукция и интерпретирование смыслов текста) особенно актуален для учебников по ИЯ, поскольку сам язык представляет собой квинтэссенцию смыслов, постижение которых возможно лишь через интерпретирование (понимание) последних.

В различных областях научного знания смысл определяется по-разному и по-разному интерпретируется: в феноменологии это «ячейка» сознания, в семиотике культуры – «дух в плену знаков», в аксиологии – «ценность». Если же оттолкнуться от русского слова смысл, то по своему звучанию оно напоминает слово «мысль», и «в такой интерпретации смысл (как и мысль) нельзя знать (то, к чему зачастую стремится образовательный процесс, определяя в качестве цели пресловутые коммуникативные компетенции: знать, уметь, владеть). Более того, смысл далеко не всегда можно познать раз и навсегда. Каждый раз смысл познается заново (по-новому знается), и в процессе этого познания познающий влеком и увлекаем процессом извлечения мысли/смысла» [Антонова 2014, с. 149]. Транслирование одного (или сразу нескольких) смыслов и есть, выражаясь языком данной статьи, «смысл» инновационного типа учебника.

Примечательно, что русское слово «смысл» имеет в английском языке двоякий перевод: meaning и sense. При этом meaning отвечает на вопрос, что стоит за словом, предложением, абзацем, текстом и подводит к сути того, что требует (в целях проверки понимания) интерпретирования (What is the meaning of the object we are studying?), в то время как sense ближе к русскому слову толк (польза) и выявляет прагматику (цель) изучения того или иного предмета (в нашем случае – учебника или учебного пособия) (What is the sense of studying this passage, text, text book or subject in general?).

### *О проблеме создания учебника инновационного типа*

Проблема удовлетворения требований к написанию учебника инновационного типа по ИЯ связана с глубоким «отрывом» теории создания учебного продукта от применения этой теории на практике в форме учебника. Несмотря на неоспоримость положения о том, что любая теория должна иметь практическое применение, в случае с учебником по ИЯ как практическим воплощением некоего современного теоретического знания, такое положение явно пробуксовывает, что сказывается на качестве образовательного процесса в целом. Причинами такого пробуксовывания выступает, во-первых, отсутствие детально разработанной методологии написания инновационного учебника и, во-вторых, неоднозначность, а порой и несформированность (в совокупности, приводящие либо к недостаточности, либо к избыточности) требований к содержанию и формальному аспектам инновационного учебника. В качестве негативного последствие вышеназванных причин выступает декларативность (если не сказать – фиктивность) разделения всего массива современных учебников на поддерживающие

и инновационные. На деле оказывается, что требования, предъявляемые к учебникам инновационного типа, в значительной степени повторяют требования, предъявляемые к учебнику поддерживающего типа.

### *Требования к созданию учебника инновационного типа*

Разработка новых требований к созданию учебника инновационного типа по ИЯ потребовала от автора статьи 1) ясного определения цели (или целей, ради которых создается учебник); 2) корректной формулировки базового принципа как предпосылки для выполнения цели(ей) учебника и 3) умения воплотить сформулированный базовый принцип в практическое задание.

Результатом рефлексии автора на заданную тему стала представленная ниже таблица.

№	Цель учебника инновационного типа	Базовый принцип как предпосылка для достижения цели	Пояснения
1	– Способствовать созданию у студентов <i>целостности</i> взгляда на действительность посредством формирования холистического отношения к тексту	«Всё в тексте»: от термина(ов) к предложению(ям) – от предложения(ий) к абзацу(ам) – от абзаца(ев) к тексту	Целостный ( <i>холистический</i> ) подход к учебному материалу выступает как результат влияния лингвистического поворота на методiku преподавания ИЯ
2	– Приучать студентов к <i>критической рефлексии</i>	«Не бойся собственных сомнений (по поводу прочитанного/услышанного) и учись их выражать»	
3	– Ориентировать студентов на <i>межличностную и групповую коммуникацию</i>	«От инструкции преподавателя к диалогу/полилогу с другими участниками образовательного процесса	

№	Цель учебника инновационного типа	Базовый принцип как предпосылка для достижения цели	Пояснения
4	– Развивать у студентов <i>творческий подход к иностранному языку</i>	<p><i>Принцип А:</i> «Осознавай/осмысливай (be aware of) то, что изучаешь».</p> <p><i>Принцип Б:</i> «Систематизируй то, что читаешь, слушаешь, говоришь».</p> <p><i>Принцип В:</i> «Доказывай то, что заслуживает доказательства (точку зрения, мнение, убеждение)»</p>	Осознание (осмысление) может трактоваться как знание прагматики овладения содержательными аспектами ИЯ (what is the sense of studying the object we are studying?) и <i>интерпретирование</i> (понимание) смыслов (meanings), заложенных в значимых единицах языка (предложениях, абзацах, тексте)

Комплексным, а значит, и наиболее сложным, автор считает умение будущего автора учебника воплотить сформулированный базовый принцип в практические задания: их многочисленность и многоуровневость объясняются необходимостью создать систему последовательного контекстного погружения в ИЯ.

### *Заключение*

Известная венгерская переводчица и полиглот Като Ломб, отвечая на вопрос журналиста, какой способ изучения ИЯ наиболее эффективен, сказала:

Иностранный язык – это крепость, которую нужно штурмовать со всех сторон одновременно: чтением газет, слушанием радио, просмотром недублированных фильмов, посещением лекций на иностранном языке, проработкой учебника, перепиской, встречами и беседами с друзьями – носителями языка [Ломб 2020].

«Проработка учебника» стоит у Ломб в ряду других способов постижения языка, не заявляя себя в качестве основного... «Не основным» средством познания считают учебник философы, писатели, поэты, многие из которых вслед за великой переводчицей

отводили учебнику более чем скромное место, отрицая его значимость и знаковость в жизненном пространстве человека. «Непонятным» и «надоевшим» окрестила учебник Марина Цветаева. Пренебрежительное «решешник, залистанный до окончательных дыр» бросает в адрес учебника Борис Слуцкий. Очевидная тоска по поводу «отсживания» за школьными уроками звучит в строчке Евгения Винокурова: «Сижу, сутулясь, предо мной учебник...» Черту под этими, отнюдь не лестными характеристиками, подводит Валентин Берестов: «А учебник такая же книжка, может, только чуть-чуть поскучней...» Такая ли? И если не такая, то что именно должно измениться, чтобы учебник, перестал быть тем, чем он был для многих на протяжении долгих лет школьной и университетской жизни? Сделав попытку хотя бы тезисно ответить на этот вопрос, автор статьи в заключении предлагает вниманию читателя субъективную, но отличную от всех приведенных выше, характеристику учебника:

Ничто так не помогает справиться с меланхолией, как грамматика. Грамматика – лучшее средство от хандры. Заниматься иностранным языком, рыться в словарях, сладострастно доискиваться до мелочей, сравнивать разные учебники, выписывать в столбик слова и обороты, не имеющие ничего общего с вашим настроением, – сколько способов одолеть хандру! [Чоран 2020].

Попытка низвергнуть учебник с его законного пьедестала феноменологической книги не в состоянии отменить той важной роли, которую он играет в жизни каждого. Учебник был и остается знаком взросления, вехой осознания, инициацией перехода.

### *Литература*

---

- Антонова 2014 – Антонова И.Б. Природа учебной коммуникации: воздействие, понимание, творчество // Феномен коммуникации в познании и творчестве жизни. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. С. 144–155.
- Дмитроченко 2012 – Дмитроченко Н.А. Современные подходы к выбору учебных пособий по иностранному (английскому) языку в неязыковом вузе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2012. № 5. С. 78–86.
- Ломб 2020 – Ломб К. Цитаты об учебнике [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.cityat.net/tsitaty/632633-emil-mishel-choran-soran-nichto-tak-ne-pomogaet-spravsitsia-s-melankholiei-ka/?page=2> temu uchebnik (дата обращения 9 февраля 2020).

Чоран 2020 – Чоран М. Цитаты об учебнике [Электронный ресурс]. URL: <https://socratify.net/quotes/emil-michel-choran/116473> (дата обращения 9 февраля 2020).

### *References*

---

Antonova, I.B. (2014), “The phenomenon of communication in cognition and creativity of life // The communication phenomenon in life cognition and creativity”, *Fenomen komunikatsii v poznanii i tvorchestve zhizni*, Izdatel'stvo politekhnicheskogo universiteta, Saint Petersburg, Russia.

Choran, M. (2020), available at: <https://ru.citaty.net/tsitaty/632633-emil-michel-choran-soran-nichto-tak-ne-pomogaet-spravitsia-s-melankholiei-ka/?page=2> (Accessed 9 February 2020).

Dmitrochenko, N.A. (2012), “Modern approaches to the selection of teaching aids in a foreign (English) languages at a non-linguistic university”, *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*, no 5, pp. 78–86.

Lomb, K. (2020), *Tsitaty ob uchebnike* [Quotations about a textbook], available at: <https://ru.citaty.net/tsitaty/632633-emil-michel-choran-soran-nichto-tak-ne-pomogaet-spravitsia-s-melankholiei-ka/?page=2> temy uchebnik (Accessed 9 February 2020).

### *Информация об авторе*

*Ирина Б. Антонова*, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; [heidel@rambler.ru](mailto:heidel@rambler.ru)

### *Information about the author*

*Irina B. Antonova*, Cand. of Sci. (Education), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; [heidel@rambler.ru](mailto:heidel@rambler.ru)

## Использование информационных технологий в дистанционной, заочной и очной формах обучения

Алмазия Г. Катаева

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, kataeva@rggu.ru*

Сергей Д. Катаев

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, kataeva@rggu.ru*

*Аннотация.* Современное развитие общества обуславливает формы и содержание процесса обучения иностранным языкам. Постоянно возрастает количество и качество информации в сфере овладения иностранным языком как средство социокультурного, лингвокультурологического и профессионального развития личности. Иностранный язык рассматривается в настоящее время как неотъемлемая часть межкультурного общения в различных сферах объективной реальности и развития культуры межнационального общения. В процессе преподавания иностранного языка все большее значение приобретают технологии, позволяющие в более сжатые сроки достичь необходимого уровня коммуникативной компетенции в устной и письменной речи и позволяющие воссоздать виртуальную пространственную темпоральную среду общения с носителями языка. В этом отношении все более перспективной может быть форма дистанционного обучения, являющаяся психологически более комфортной для обучающегося и преподавателей, многие элементы которой могут быть интегрированы и в другие формы обучения.

В статье анализируются определенные информационные технологии, использование которых повышает эффективность преподавания иностранного языка в дистанционной, заочной и очной формах обучения. На примере конкретных интерактивных мультимедийных интернет-ресурсов в сфере изучения немецкого языка подчеркивается актуальная значимость использования компьютеризированных методов обучения для приобретения и развития произносительных, лексико-грамматических навыков и умений с целью формирования лингвокультурологической и профессиональной компетенции обучающихся. Одновременно подчеркивается значимость невербальных форм общения для достижения желаемого эффекта речевой коммуникации с опорой на соответствующие аудиовизуальные интернет-ресурсы.

*Ключевые слова:* информационные технологии в лингвистическом образовании, лингвокультурологическая компетенция, дистанционное обучение, интернет-ресурсы, фонетические и лексико-грамматические навыки и умения, перспективные цифровые технологии в образовательном процессе

*Для цитирования:* Катаева А.Г., Катаев С.Д. Использование информационных технологий в дистанционной, заочной и очной формах обучения // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 41–50. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-41-50

## The use of information technology in distance, part-time and full-time courses

Almaziya G. Kataeva

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, kataeva@rggu.ru*

Sergei D. Kataev

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, kataeva@rggu.ru*

*Abstract.* The modern development of society determines the forms and content of the process of teaching foreign languages. The quantity and quality of information in the field of mastering a foreign language is constantly growing as a means of sociocultural, linguistic and cultural and professional development of an individual. A foreign language is currently considered as an integral part of intercultural communication in various fields of objective reality and the development of a culture of interethnic communication. In the process of teaching a foreign language, technologies are becoming increasingly important which makes it possible to achieve the required level of communicative competence in speaking and writing in a shorter time frame and to recreate a virtual spatial temporal communication environment with native speakers. In this regard, the form of distance learning can be more and more prospective, being psychologically more comfortable for students and teachers; many of its elements can be integrated into other forms of training.

The article exposes certain information technologies, the use of which increases the effectiveness of teaching a foreign language in distance, part-time and full-time courses. On the example of specific interactive multimedia Internet resources in the field of learning the German language, the urgent importance of using computerized teaching methods for acquiring and enhancing pronunciation, lexical and grammatical skills and knowledge with the aim of forming linguistic and cultural and professional competence of students is emphasized. At the same time, the article highlights importance of non-verbal

forms of communication for achieving the desired effect of verbal communication, while relying on relevant audiovisual Internet resources.

*Keywords:* information technologies in linguistic education, linguistic and cultural competence, distance learning, Internet resources, phonetic and lexical and grammatical skills and knowledge, up-and-coming digital technologies in the educational process

*For citation:* Kataeva, A.G. and Kataev, S.D. (2020), "The use of information technology in distance, part-time and full-time courses", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education."* Series, no 3, pp. 41–50, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-41-50

## *Введение*

Постоянно возрастающий объем информации, повышение уровня информационной культуры, более строгие требования к профессиональной, в том числе лингвокультурологической компетенции будущих специалистов опосредуют необходимость использования в обучении компьютерных мультимедийных форм и методов преподавания, интерактивных компьютерных программ и интернет-ресурсов, электронных учебников, электронных словарей, средств двусторонних и многосторонних мультимедийных обучающих программ в локальной и региональной сети Интернет, электронных библиотек и издательских систем, которые повышают эффективность усвоения студентами навыков, умений и знаний лингвокультурологического аспекта устной и письменной формы коммуникации на иностранном языке [Столяренко и др. 2014]. Информационные компьютерные технологии используются в настоящее время в очной, очно-заочной, заочной и дистанционной формах обучения. При этом со стороны преподавателя необходимо определить целесообразность применения электронных средств обучения, возможность их синергетической совместимости с базовым учебником и дополнительной литературой, их способность заинтересовать студентов в изучении материалов, что и должно способствовать повышению уровня лингвокультурологической компетенции.

## *Актуальные аспекты целесообразности применения в образовательном процессе информационных методов обучения*

Использование информационных технологий в различных формах обучения (дистанционная, заочная, очно-заочная, очная)

характеризуется рядом дидактических и технологически методических особенностей при определении целесообразности их применения в образовательном процессе.

В связи со все большей интенсивностью развития дистанционного обучения хотелось бы рассмотреть ее информационно дидактические особенности по сравнению с очным, очно-заочным и заочным преподавательским процессом. В сфере обучения практике устной и письменной речи это могут быть интернет-ресурсы обучения как очного, так и дистанционного параметров овладения лингвокультурологической коммуникацией<sup>1</sup>.

Эти образовательные программы по немецкому языку предоставляют обучающимся лингвокультурологический материал в виде мультимедийных сюжетов, текстов, диалогов и полилогов, интерактивных лексико-грамматических упражнений и тестов по соответствующим разделам изучаемого материала. Увлекательный видео- и аудиоконтент и формат знакомят студентов с различными сферами современной действительности Германии и других немецкоговорящих стран и способствуют развитию вербального и невербального общения на иностранном языке. То, что еще 40 лет назад считалось заумью, приобрело актуально востребованную лингвистическую возможность быть конкурентноспособным претендентом на рынке труда.

В контенте таких интерактивных программ обучения, как Deutsch DeLuxe, Diamond Deutsch и др.<sup>2</sup> возможно использование перехода с одной ступени достигнутого уровня освоения лингвокультурологической компетенции на следующий или в случае необходимости повторения предыдущей ступени в форме интерактивных упражнений для презентации их виртуальному или реальному преподавателю и самоконтроля с ключами корректного лексико-грамматического ответа на тестовые задания<sup>3</sup>. В этих компьютерных программах имеется возможность обращения к консультативным ссылкам и гиперссылкам при работе с электронным учебником Themen aktuell<sup>4</sup> и коррекции изученного лексико-грамматического материала в рамках зачетно-экзаменационного контроля. Возникает некий эффект лестницы приобретения

---

<sup>1</sup> DEUTSCHKURSE IN DEUTSCHLAND [Электронный ресурс]. URL: [www.goethe.de/deutschlernen](http://www.goethe.de/deutschlernen) (дата обращения 3 марта 2020).

<sup>2</sup> DEUTSCH LERNEN [Электронный ресурс]. URL: [www.dw.de/deutschlernen](http://www.dw.de/deutschlernen) (дата обращения 3 марта 2020).

<sup>3</sup> DEUTSCHKURSE IN DEUTSCHLAND [Электронный ресурс]. URL: [www.goethe.de/deutschlernen](http://www.goethe.de/deutschlernen) (дата обращения 3 марта 2020).

<sup>4</sup> Themen aktuell [Электронный ресурс]. URL: [www.hueber.de/themenaktuell](http://www.hueber.de/themenaktuell) (дата обращения 3 марта 2020).

и развития лингвокультурологической компетенции на различных уровнях.

В немецких образовательных программах представлена много-ступенчатая интерактивная программа выбора одного из нескольких вариантов корректного ответа на лексико-грамматические задания на фоне коммуникативно-ситуативной реальности современной действительности немецкоговорящих стран, что, в свою очередь, способствует развитию лингвокультурологической компетенции обучающихся [Щукин 2004]. В этой связи представляет интерес интерактивная мультимедийная программа<sup>5</sup>. В этой программе студентам открываются различные аспекты психолингвистического общения с носителями языка начиная от исторического и культурного наследия вплоть до проблем политической, экономической и культурной жизни этих стран. К каждому видеосюжету приводится словник, грамматический и лексический комментарий, система интерактивных упражнений с возможностью подсказки одного из лексико-грамматических элементов и сам текст в форме монологов, диалогов или полилогов, озвученных в рамках каждого из демонстрируемых сюжетов. Использование таких программ требует, конечно, соответствующей методической и дидактической подготовки преподавателя, технического оснащения его рабочего места и компьютеризированных рабочих мест студентов.

Созданию определенного виртуального дополнительного контента в изучении иностранного языка с помощью необычного оригинального лингвокультурологического содержания и аудиовизуального восприятия изучаемого материала способствуют новые технические средства компьютерных технологий, такие как восприятие виртуальной реальности через 3D и 4D очки (используемые для создания виртуальной реальности), лазерное проектирование учебного сюжета в пространстве и др. Следует подчеркнуть, что в дистанционном и заочном обучении иностранному языку общение студентов с преподавателем может осуществляться в виде веб-занятий. При этом создается цифровой форум, в котором его участники могут обмениваться между собой и с виртуальным преподавателем своими лингвокультурологическими комментариями по изучаемым темам. Это могут быть виртуальные экскурсии по музеям Германии и России<sup>6</sup>, подготовка и оформление выставки

<sup>5</sup> DEUTSCH LERNEN [Электронный ресурс]. URL: [www.dw.deutschlernen/video-thema](http://www.dw.deutschlernen/video-thema) (дата обращения 3 марта 2020).

<sup>6</sup> Desden online [Электронный ресурс]. URL: [www.dresden-online.de](http://www.dresden-online.de) (дата обращения 3 марта 2020).

современной фотографии<sup>7</sup>, политическая и экономическая структура современной Германии<sup>8</sup> и многие другие. Во всех этих образовательных интернет-ресурсах в информационно-цифровом формате содержится возможность осуществить интерактивную консультативную связь с виртуальным или реальным преподавателем и виртуально общаться с участниками образовательного процесса.

### *Развитие аудиофонетических умений и знаний с помощью интерактивных мультимедийных технологий*

Как подчеркивалось выше, в интерактивных образовательных интернет-ресурсах «Deutsch als Fremdsprache»<sup>9</sup> содержится контент для приобретения умений и знаний востребованной компетенции аудирования и фонетически корректного произношения.

Мультимедийные интерактивные технологии способствуют пониманию основной мысли устного речевого сообщения и ретрансляции содержания услышанного собеседником с релевантно корректным фонетическим произношением в форме монолог-диалог-полилог, обращение к аудитории (навыки сценического произношения и сценической речи). В соответствующих интерактивных ресурсах Интернета содержится возможность самоконтроля произношения (статика, динамика, ритмика, интонация) через собственное озвучивание выполняемого фонетического задания и сравнение приобретенной базы артикуляции немецкого языка с осциллограммой корректного артикуляционного и интонационного оформления устной речи носителями языка. В этих образовательных интерактивных аудио-, видеопрограммах демонстрируется лингвокомпаративный фонетический материал, аудиовизуально показывающий произношение англоязычных студентов, приехавших в Германию для изучения немецкого языка, и студентов Германии, а также представителей других национальных культур, сословий и возрастных групп.

---

<sup>7</sup> Kulturinsel Einsiedel [Электронный ресурс]. URL: [www.kulturinsel.de](http://www.kulturinsel.de) (дата обращения 3 марта 2020).

<sup>8</sup> Deutscher Bundestag [Электронный ресурс]. URL: [www.bundestag.de](http://www.bundestag.de) (дата обращения 3 марта 2020).

<sup>9</sup> Goethe institute [Электронный ресурс]. URL: [www.goethe-institut.de](http://www.goethe-institut.de) (дата обращения 3 марта 2020).

### *Развитие навыков невербального общения в ракурсе использования интернет ресурсов*

В иноязычном общении, как и в общении на родном языке, отправитель информации преследует цель добиться желаемого эффекта не только через вербально высказанное, но и через невербальное поведение, т. е. через мимику, жесты, позы, телодвижение, взгляд и т. д. В процессе устной коммуникации посыл информации в виде устного высказывания, как правило, сопровождается многими элементами невербального оформления речи. Но и при произношении устной речи высказываемая мысль может быть выражена не только самими словами, но и высотой и длительностью звуков, разницей их громкости и тембральной окраски, темпом и ритмом речи, что и передает эмоциональный настрой говорящего. Специфические звуки, производимые речевым аппаратом, такие как вздохи, зевание, смех, стоны могут придать высказыванию желаемый эффект.

Студенты, приехавшие из Великобритании для стажировки в Германию, по сравнению со студентами Германии эмоционально по-разному выражают такие противоположные чувства, как согласие-несогласие, одобрение-отрицание, грусть-радость, печаль и восторг через мимику, взгляд, жесты и т. д.

По сравнению с русскоязычными носителями языка немецкоязычная молодежь, студенты по-другому могут выражать свои чувства и эмоции. Преподавателю это необходимо продемонстрировать через соответствующие интернет-ресурсы. В немецкоязычной молодежной среде аплодисменты в аудитории заменяются постукиванием сгибами фалангов пальцев по столу, для всех немцев характерно при счете не загибание, а разгибание пальцев руки, а приветствие выражается поднятием кисти руки и направленным вверх указательным пальцем.

И таких примеров можно привести множество. Поэтому при оценке и интерпретации невербального поведения представителей разных национальностей и культур следует быть осторожным и руководствоваться лингвокультурологической компетенцией [Нэпп, Холл 2004, с. 17–19, 234–249].

### *Заключение*

Дидактическая и техническая организация процесса обучения в его различных формах (очная, заочная, дистанционная) должна исходить из основной задачи, а именно: приобретение будущим специалистом требуемой для профессиональной деятельности

лингвокультурологической компетенции [Халилова, Калямова, Баранова 2016].

Дистанционное обучение как удаленное взаимодействие всех участников процесса изучения иностранного языка с преобладанием самостоятельной работы обучающихся и интерактивностью демонстрации учебного материала является в настоящее время комфортной формой формирования и развития лингвокультурологической компетенции. Компьютерные информационные технологии позволяют воспользоваться материалами блогов для развития умений читать иноязычные тексты (ознакомительное, просмотровое, поисковое, аналитическое чтение) и одновременно совершенствовать коммуникативную компетенцию в сфере устной и письменной речи<sup>10</sup>. Обучение иностранному языку с использованием цифровых технологий может осуществляться в настоящее время с помощью различных устройств (смартфоны, айфоны, планшетные компьютеры, ноутбуки, сетевые стационарные системные блоки), за счет чего достигается более интенсивная коммуникация на иностранном языке. В этом отношении перспективным является развитие цифровых систем для автоматического редактирования текстовых файлов с целью применения их в образовательном процессе, использование компьютерных систем интеллектуального интерактивного общения в процессе изучения иностранного языка, применение технологий для создания дополнительной виртуальной коммуникативной реальности [Халилова 2018]. Использование компьютерных технологий в дистанционной и других формах обучения обладает тем преимуществом, что заучивание материала превращается в лингвистическую игру, создает у обучающихся чувство новизны, положительный эмоциональный настрой при получении учебной информации.

Говоря о дистанционной системе обучения, многие элементы которой могут быть перенесены и в другие формы (заочная, очно-заочная, очная), многие методисты отмечают такие положительные моменты, как возможность обучающегося выбрать удобное время для самостоятельной работы с изучаемым материалом, возможность обращения к ссылкам и гиперссылкам, различным интернет-ресурсам в случае возникновения лингвистических затруднений и необходимости получения самой актуальной информации по изучаемым темам, общения с носителями языка через участие в текстовых и голосовых чатах, переписке по электронной почте. Дистанционное обучение экономит время преподавателя для проведения занятий по

---

<sup>10</sup> Blogger [Электронный ресурс]. URL: [www.blogger.com](http://www.blogger.com) (дата обращения 3 марта 2020).

одной тематике в различных группах и снижает расходы на учебный процесс в целом.

Одновременно следует учитывать и некоторые минусы системы дистанционного обучения. К недостаткам относятся отсутствие аудиовизуального контакта обучающихся и реального преподавателя в личной коммуникации, психологически заменяющей коммуникацию с носителем языка, невозможность идентифицировать самостоятельность выполнения многих заданий студентами, их психофизиологическая расслабленность при выполнении заданий, возможность выполнить многие из них в более поздний срок или только непосредственно перед контрольным занятием, отсутствие четких единых критериев для оценки уровня лингвокультурологической компетенции и др. В этом отношении возрастает ответственность преподавателя при проведении дистанционного образовательного процесса (очного, очно-заочного, заочного). Преподаватель должен четко осознавать, какие дидактические и психологические задачи можно наиболее эффективно решить с помощью интернет-ресурсов как в дистанционном, так и очном обучении.

Преподаватель, как и шахматист, должен обладать глубокими знаниями теории коммуникации и одновременно высокоразвитой интуицией обучения в калейдоскопе ситуативно-коммуникативной реальности.

### *Литература*

---

- Нэпп, Холл 2004 – *Нэпп М., Холл Д.* Невербальное общение: Мимика, жесты, движения, позы. М.: Олма-Пресс, 2004. 256 с.
- Столяренко и др. 2014 – *Столяренко Л.Д., Самыгин С.И., Столяренко В.Е.* Психология и педагогика: Учеб. 4-е изд. Ростов н/Д.: Феникс, 2014. 636 с.
- Халилова 2018 – *Халилова Л.А.* В тексте есть слово и мысль // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3. С. 53–56.
- Халилова, Калямова, Баранова 2016 – *Халилова Л.А., Калямова Л.А., Баранова Т.В.* Лингвопедагогические основы концепции преподавания иностранного языка // Вестник РГГУ. Серия «Документоведение и архивоведение. Информатика. Защита информации и информационная безопасность». 2016. № 2. С. 134–139.
- Щукин 2004 – *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

### *References*

---

- Napp, M. and Hall, D. (2004), *Nonverbal communication. Mimika, zhesty, dvoizheniya, pozy* [Nonverbal Communication. Facial expressions, gestures, movement, postures], Olma-Press, Moscow, Russia.

- Stolyarenko, L.D., Samygin, S.I. and Stolyarenko, V.E. (2014), *Psihologija i pedagogika* [Psychology and pedagogy], Feniks, Rostov on Don, Russia.
- Khalilova, L.A. (2018), "The text has a word and a thought", *RSUH/RGGU Bulletin*. 3, pp. 53–56.
- Khalilova, L.A., Kalyamova, L.A. and Baranova, T.V. (2016), "Linguistic and pedagogical foundations of the concept of teaching a foreign language", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 2, pp. 134–139.
- Schukin, L.N. (2004), *Obuchenie inostrannym jazykam: teoriya i praktika* [Teaching foreign languages: theory and practice], Filomat, Moscow, Russia.

### *Информация об авторе*

*Алмазия Г. Катаева*, кандидат исторических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; [kataeva@rggu.ru](mailto:kataeva@rggu.ru)

*Сергей Д. Катаев*, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; [kataeva@rggu.ru](mailto:kataeva@rggu.ru)

### *Information about the authors*

*Almaziya G. Kataeva*, Cand. of Sci. (History), professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Sq., Moscow, Russia, 125993; [kataeva@rggu.ru](mailto:kataeva@rggu.ru)

*Sergei D. Kataev*, associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Sq., Moscow, Russia, 125993; [kataeva@rggu.ru](mailto:kataeva@rggu.ru)

## К вопросу о применении предметно-языкового интегрированного обучения в преподавании английского языка в неязыковом вузе

Елена Ю. Сейку

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, yelenaseyku@inbox.ru*

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы практического применения зарубежной технологии, вызывающей значительный интерес у современных российских методистов. Речь идет о предметно-языковом интегрированном обучении (CLIL – Content and Language Integrated Learning). Автор статьи вкратце обрисовывает историю этой образовательной технологии, ее цели, задачи, основные положения, отмечая большую популярность интегрированного обучения за рубежом и постоянно возрастающий интерес к ней со стороны отечественных преподавателей иностранного языка как в сфере среднего, так и в области высшего образования. Особое внимание уделяется возможностям применения предметно-языкового интегрированного обучения в рамках курсов профессионально-ориентированного обучения.

И, наконец, в качестве примера практического применения элементов технологии CLIL приводится авторская разработка тематического занятия, посвященного проведению торжественных мероприятий в честь столетнего юбилея окончания Первой мировой войны и Дня памяти павших в Лондоне (Remembrance Day).

В заключении обобщаются достоинства предметно-языкового интегрированного обучения и трудности, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе использования элементов данной образовательной технологии при обучении иностранным языкам. Проведенная работа позволяет прийти к выводу о высокой эффективности применения элементов методики CLIL в рамках курса лингвострановедения или проведения занятий по страноведческой тематике.

*Ключевые слова:* предметно-языковое интегрированное обучение, лингвострановедение, профессионально-ориентированное обучение, День памяти павших

*Для цитирования:* Сейку Е.Ю. К вопросу о применении предметно-языкового интегрированного обучения в преподавании английского языка в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 51–59. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-51-59

## Some aspects of application of CLIL while teaching English at non-linguistic universities

Elena Yu. Seyku

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, yelenaseyku@inbox.ru*

*Abstract.* This article discusses the application of a foreign technology of content and language integrated learning (CLIL) in teaching foreign languages in a non-linguistic university.

The author briefly outlines the history of this educational technology, its development, and the main methodological provisions. The great popularity of CLIL abroad and the ever-growing interest in it from Russian teachers of foreign languages both in the field of secondary and higher education are noted. Particular attention is paid to the possibilities of applying CLIL when teaching foreign languages, especially as part of vocational-oriented training courses.

Finally, the author presents her project of a CLIL based lesson dedicated to the Centennial of the end of the First World War and Remembrance Day.

The article concludes with the outline of the advantages of CLIL and the difficulties that teachers face when using the elements of this educational technology while teaching foreign languages. The results of the analysis allow one to suggest that the application of CLIL is especially beneficial when teaching linguistic and regional studies.

*Keywords:* content and language integrated learning, CLIL, linguistic and cultural studies, vocational-oriented training, Remembrance Day

*For citation:* Seyku, E.Yu. (2020), "Some aspects of application of CLIL while teaching English at non-linguistic universities", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no 3, pp. 51–59, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-51-59

### *Введение*

Основная цель высшего образования в целом – и обучения иностранным языкам в частности – подготовка компетентного специалиста в той или иной области. В Федеральном образовательном стандарте прописан ряд общекультурных и практических компетенций, которыми должны обладать выпускники вузов, чтобы стать высококвалифицированными профессионалами. Таким образом, очевидно, что при обучении иностранным языкам в неязыковом

вузе недостаточно научить студента основным грамматическим правилам и помочь ему освоить минимальный словарный запас по тематике его будущей профессиональной деятельности. Необходимо подготовить специалиста, владеющего иностранным языком, способного полноценно общаться в профессиональной среде, изучать новейшую научную литературу, выступать на международных конференциях.

Перед преподавателем иностранного языка, кроме того, зачастую стоит дополнительная проблема: помимо непосредственно языковых, необходимо сформировать у студентов и общекультурные компетенции, помочь им расширить «фоновые» знания и профессиональный кругозор.

Один из инновационных методов, который может помочь преподавателю справиться с этими задачами, – предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL – Content and Language Integrated Learning). Наиболее авторитетными специалистами, стоявшими у истоков разработки CLIL в середине 90-х гг. XX в., являются профессор До Койл (Do Coyle) и Дэвид Марш (David Marsh). В 2010 г. они (в соавторстве с Ф. Худом) опубликовали монографию «CLIL. Предметно-языковое интегрированное обучение» (CLIL. Content and Language Integrated Learning), в которой были обобщены основные методологические аспекты этой технологии [Coyle, Hood, Marsh 2010].

В настоящей статье рассматриваются основные составляющие CLIL, приводится авторская разработка тематического занятия с применением элементов этой методики.

Помимо работы Д. Койл и соавторов, при написании данной статьи были использованы материалы с сайтов OneStopEnglish.com<sup>1</sup> и teachenglish.org.uk [Darn 2020], а также публикации отечественных преподавателей иностранного языка, среди которых CLIL пользуется все возрастающим интересом (см., например, [Shraiber, Ovinova 2017; Belenkova, Zhivaikina 2014; Боброва 2017, Алмазова, Баранова, Халяпина 2017]).

### *Основные положения CLIL*

Рассмотрим основные аспекты предметно-языкового обучения, сформулированные До Койл и Дэвидом Маршем.

Дэвид Марш предлагает следующее определение CLIL:

---

<sup>1</sup> Onestopclil [Электронный ресурс]. URL: <http://www.onestopenglish.com/clil/> (дата обращения 17.03.2020).

CLIL относится к ситуациям, когда дисциплины полностью или частично преподаются на иностранном языке с двойной целью, а именно: изучение содержания дисциплины и одновременное изучение иностранного языка<sup>2</sup> (перевод мой. – Е. С.).

Таким образом, двойное целеполагание является ключевым для интегрированного предметно-языкового обучения.

Профессор Койл разработала теорию «4C»: культура (“culture”), содержание (“content”), познание (“cognition”) и коммуникация (“communication”). При этом под «культурой» понимается знакомство с различными точками зрения, расширение кругозора и развитие понимания и принятия иных культур, «содержание» – это освоение изучаемого предмета в соответствии с учебной программой, «познание» – развитие когнитивных навыков, и, наконец, «коммуникация» – это использование языка для учебы и общения и одновременно изучение самого языка [Coyle, Hood, Marsh 2010, pp. 41–42].

При использовании CLIL язык используется в трех аспектах: язык через обучение (язык – предмет изучения), язык для обучения (инструмент познания) и язык обучения (средство коммуникации). Эта особенность делает предметно-языковое интегрированное обучение достаточно универсальной и функциональной технологией.

### *Применение интегрированного обучения в рамках курса иностранного языка*

Однако метод CLIL может применяться не только для преподавания других предметов на иностранном языке. Элементы этого метода можно использовать и при обучении иностранному языку.

Применение CLIL, в частности, пользуется большой популярностью среди зарубежных преподавателей английского языка как иностранного. Например, такая уважаемая организация как Британский Совет (British Council) многое делает для популяризации этого метода (статьи, лекции, курсы повышения квалификации для учителей).

Следует также отметить, что методика CLIL разрабатывалась и применяется для среднего образования. Тем не менее и в сфере высшего образования ее применение оказывается востребованным. Если говорить об отечественном опыте, то непосредственно

---

<sup>2</sup> CLIL refers to situations where subjects, or, parts of subjects, are taught through a foreign language with dual focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language [Ball 2020].

с необходимостью комплексного языкового и предметного обучения сталкиваются, прежде всего, преподаватели вузов, осуществляющие преподавание иностранного языка в профессиональной сфере (English for Specific Purposes, ESP). Здесь, правда, следует подчеркнуть, что в отечественной лингводидактике существует большой опыт профессионально-ориентированного обучения с главно-равнение отечественной методики и CLIL содержится в статье «Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике» [Алмазова, Баранова, Халяпина 2017]. Авторы отмечают, что все «4С», являющиеся базовыми для интегрированного обучения, имеют свои эквиваленты в профессионально-ориентированном обучении, а основные различия лежат в целеполагании (обучение ИЯ в профессиональном контексте vs параллельное овладение предметом и ИЯ), в степени обязательности междисциплинарного подхода и взаимодействия преподавателей профессиональных дисциплин и иностранного языка (желательно в профессиональном подходе vs обязательно в интегрированном) и, наконец, в самой организации учебного процесса («от языка к тексту» в профессиональном подходе vs «от текста к языку») [Алмазова, Баранова, Халяпина 2017, с. 130]. Стоит согласиться со сделанным авторами выводом об отсутствии необходимости срочного и повсеместного внедрения CLIL в сферу отечественного образования, однако заимствовать отдельные элементы этого метода кажется весьма целесообразным.

### *Пример практического занятия с применением технологии CLIL*

В силу специфики интегрированного подхода при его применении совершенствуются все ключевые навыки: чтение и аудирование (которые в данном случае будут использоваться, в первую очередь, для ввода нового материала), говорение (причем акцент делается в большей степени на развитии беглости, а правильность речи остается на втором месте), письмо (главным образом – использование релевантной лексики). Язык в таком случае будет, в первую очередь, функциональным, тематически обусловленным, и основное внимание в связи с этим будет сосредоточено на лексике и развитии когнитивных и общекультурных навыков, усвоении новой информации, а не на грамматических структурах и языке *per se*.

В качестве иллюстрации приведем разработанный автором настоящей статьи вариант тематического занятия *Remembrance*

Day (Centenary) in Great Britain, посвященного традиции отмеча-ния Дня памяти павших.

*Цели занятия:*

- 1) изучение темы Remembrance Day in Great Britain;
- 2) повторение знакомой и изучение новой лексики по темам: война, дипломатия, проведение торжественных мемориальных мероприятий.

*Задачи занятия:*

- 1) Активизация и развитие навыков говорения, чтения и аудирования;
- 2) Развитие общекультурной компетенции посредством изучения традиций страны изучаемого языка.

*План:*

1. Warm-up: беседа о Первой мировой войне.  
На данном этапе актуализируются фактические знания студентов по данной теме, а также происходит повторение лексики по темам «война» и «дипломатия».
2. Group work: работа с аутентичным текстом «5 things you need to know about Armistice Day»<sup>3</sup>. В маленьких группах производится выявление ключевой информации (в форме поиска ответов на предоставленные вопросы) и первичный ввод тематической лексики.
3. Class work 1: чтение и обсуждение аутентичного текста о программе празднования столетнего юбилея в Лондоне. «Press release: 100 years on from the Armistice, the nation remembers»<sup>4</sup>. Просмотр видео о церемонии возложения венков у Кенотафа в Лондоне. Студентам предлагается найти ответы на заранее предложенные вопросы с последующим обсуждением.

---

<sup>3</sup> 5 things you need to know about Armistice Day [Электронный ресурс]. URL: <https://www.historyextra.com/period/first-world-war/ww1-armistice-day-remembrance-sunday-poppies-silence-commemoration/> (дата обращения 17 марта 2020).

<sup>4</sup> Press release: 100 years on from the Armistice, the nation remembers [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/government/news/100-years-on-from-the-armistice-the-nation-remembers> (дата обращения 17 марта 2020).

4. Class work 2: чтение текста о символе Remembrance Day – цветах мака. «Remembrance Day: Why do we wear red poppies in tribute to fallen soldiers?»<sup>5</sup>. В качестве задания студенты должны сформулировать 5 вопросов к тексту с целью его последующего обсуждения. Прослушивание записи стихотворения Джона Маккрея «На полях Фландрии» (John McCrae In Flanders Fields) и заполнение пропусков в распечатанном тексте этого произведения.
5. Round-up discussion: значение Первой мировой войны в Европе и России.
6. Follow-up: подготовить перевод стихотворения «На полях Фландрии».

Третий и четвертый этапы подразумевают фронтальную работу (в случае необходимости, впрочем, ее можно частично заменить на парную и групповую). В процессе работы с текстами и просмотра видеоматериалов учащиеся расширяют свои знания о важном историческом периоде (как показывает опыт, эта тема мало знакома студентам) и одновременно совершенствуют свой словарный запас, речь и навыки аудирования.

Последние два пункта плана подразумевают завершающую дискуссию и вариант домашнего задания. В целом, данная разработка рассчитана на занятие продолжительностью 90 минут в группах продвинутого уровня (B2 – C1), в более слабых группах, возможно, потребуется разделить этот материал на два занятия.

### *Заключение*

Опыт проведения занятий по предложенному плану позволяет отметить положительные и отрицательные моменты, связанные с применением метода CLIL при обучении иностранным языкам.

#### *Достоинства:*

- комплексный подход (dual focused aims), который подразумевает параллельное освоение иностранного языка и его использование в качестве инструмента получения информации в различных областях знания;

---

<sup>5</sup> *Sommerlad, J.* Remembrance Day: Why do we wear red poppies in tribute to fallen soldiers? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/remembrance-day-2018-red-poppies-why-do-people-wear-armistice-flanders-royal-british-legion-a8623961.html> (дата обращения 17 марта 2020).

- дополнительная мотивация (язык как инструмент, а не самоцель).

#### *Трудности:*

- нехватка методических разработок по применению CLIL в России вследствие относительно недавно возникшего интереса;
- необходимость дополнительной проработки преподавателем содержания планируемого занятия (в нашем случае это история и международные отношения накануне и в годы Первой мировой войны, ее итоги).

Занятие по предлагаемому плану может быть проведено со студентами как гуманитарных, так и технических специальностей в рамках расширения их лингвострановедческих и лингвокультурологических знаний о событиях Первой мировой войны и современных традициях Великобритании. Личный опыт автора показал, что при проведении занятия по вышеописанной схеме студенты с интересом узнавали о реалиях страны изучаемого языка. Использование же аутентичных материалов, на наш взгляд, позволяло достичь той самой двойкой цели получения новых знаний посредством языка и совершенствования владения языком в различных аспектах.

Хотелось бы также отметить, что применение элементов методики предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), на наш взгляд, целесообразно и может быть рекомендовано, в частности, при изучении страноведческих тем, поскольку позволяет актуализировать лингвокультурологический аспект и способствует развитию кросс-культурной компетенции учащихся.

#### *Литература*

---

- Алмазова, Баранова, Халяпина 2017 – *Алмазова Н.А., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.* Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // *Язык и культура*. 2017. № 39. С. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8
- Боброва 2017 – *Боброва Н.Е.* Особенности использования методики CLIL в рамках иноязычной подготовки студентов // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. № 5 (71): В 3 ч. Ч. 2. С. 164–166.
- Ball 2020 – *Ball, Ph.* What is CLIL? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article> (дата обращения 17 марта 2020).

- Belenkova, Zhivaikina 2014 – *Belenkova N.M., Zhivaikina O.N.* Integration of CLIL Approach into BA Students' Speaking Skills Development // Вестник РУДН. Серия «Юридические науки». 2014. № 2. С. 400–403.
- Coyle, Hood, Marsh 2010 – *Coyle Do, Hood P., Marsh D.* CLIL. Content and Language Integrated Learning. Cambridge. CUP, 2010. 184 p.
- Darn 2020 – *Darn S.* Content and Language Integrated Learning [Электронный ресурс]. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning> (дата обращения 17 марта 2020).
- Shraiber, Ovinova 2017 – *Shraiber E.G., Ovinova L.N.* CLIL Technology as an Innovative Method to Learn Foreign Languages at University // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2017. Т. 9. № 2. С. 82–88. DOI: 10.14529/ped170208

### References

---

- Almazova, N.A., Baranova, T.A. and Khalyapina L.P. (2017), “Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguistics”, *Yazyk i kul'tura*, no. 39, pp. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8
- Ball, P. *What is CLIL?*, available at: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article> (Accessed 17 March 2020).
- Belenkova, N.M. and Zhivaikina, O.N. (2014), “Integration of CLIL Approach into BA Students' Speaking Skills Development”, *Vestnik RUDN, Yuridicheskie nauki series*, no. 2, pp. 400–403.
- Bobrova, N.Ye. (2017), “Peculiarities of using the CLIL methodology in the framework of foreign language training of students”, *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*, no. 5 (71), part 2, pp. 164–166.
- Coyle, Do, Hood, P. and Marsh, D. (2010), CLIL. Content and Language Integrated Learning, CUP, Cambridge, UK.
- Darn, S. *Content and Language Integrated Learning*, URL <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning> (Accessed 17 March 2020).
- Shraiber, E.G. and Ovinova L.N. (2017), “CLIL Technology as an Innovative Method to Learn Foreign Languages at University”, *Vestnik YuUrGU, Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki series*, vol. 9, no. 2, pp. 82–88. DOI: 10.14529/ped170208

### Информация об авторе

*Елена Ю. Сейку*, кандидат исторических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; [yelenaseyku@inbox.ru](mailto:yelenaseyku@inbox.ru)

### Information about the author

*Elena Yu. Seyku*, Cand. of Sci. (History), Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; [yelenaseyku@inbox.ru](mailto:yelenaseyku@inbox.ru)

# Дидактика языка: прошлое и настоящее

---

УДК 378.016:811.133.1

DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-60-67

## Лингвистический аспект современных гендерных вызовов во французском языке

Мария К. Борисенко

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия; m-borissenko12@yandex.ru*

*Аннотация.* В статье рассматриваются морфологические особенности, связанные с образованием феминитивов для обозначения профессий, званий и должностей. Изменившийся общественный статус женщины – политика, общественного деятеля, государственного чиновника, профессионала в областях, до сих пор доступных только представителям мужского пола, – требует адекватного выражения в языке. Необходимость поисков корректных форм, не нарушающих традиционную структуру языка, ощущается как лингвистами, так и ответственными лицами страны. Их принятие или не-принятие языком зависит от реакции носителя языка, СМИ, представителей интернет-сообщества.

Автор рассматривает возможности, которые представляет французский язык при образовании женского рода существительных, – суффиксальное образование, эпицены. Рассматриваются также вопросы, связанные с особенностями согласования существительных во множественном числе. В статье речь идет не только о положении дел во Франции, но и том, что делается в этом направлении в Женевском кантоне, во франкоязычном сообществе Бельгии, в Квебеке. Автору показалось интересным остановиться на некоторых причинах, затрудняющих вхождение новых форм в современный французский язык. Заключение содержит в себе некоторые наблюдения, относящиеся к периоду последних двух лет, сделанных на основе просмотра материалов СМИ.

*Ключевые слова:* гендерный, феминитив, должности, профессии, терминология, эпицен, суффиксы, множественное число прилагательных

*Для цитирования:* Борисенко М.К. Лингвистический аспект современных гендерных вызовов во французском языке // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 60–67. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-60-67

---

© Борисенко М.К., 2020

## Linguistic aspect of contemporary gender challenges in the French language

Mariya K. Borisenko

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia;*

*m-borissenko12@yandex.ru*

*Abstract.* The article discusses the morphological features associated with the formation of feminine words to designate professions, ranks and positions. The change in the social status of a woman – a politician, public figure, government official, professional – in the fields confined to male representatives – requires adequate expression in the language. The need search correct forms that do not violate the traditional structure of the language is felt both by linguists and authorities of the country. Their acceptance or non-acceptance by the language depends on the reaction of the native speaker, the media, representatives of the Internet community.

The author reviews the possibilities presented by the French language in the formation of the feminine nouns – suffix formation, epicenes. Issues related to the peculiarities of matching plural nouns are also considered. The article does not only deal with the situation in France, but also with what is being done in this direction in Geneva canton, in the French-speaking community of Belgium, in Quebec. The author found it interesting to dwell on some of the reasons that impede the entry of new forms into modern French. The conclusion contains some observations covering the period of the last two years, made on the basis of viewing media materials.

*Keywords:* gender, feminine words, ranks, professions, terminology, epicene, suffix, plural adjectives

*For citation:* Borisenko, M.K. (2020), “Linguistic aspect of contemporary gender challenges in the French language”, *RSUH/ RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 60–67. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-60-67

### *Введение*

В 1986 г. выходит циркуляр премьер-министра Франции Лорана Фабиуса, в котором содержатся рекомендации по употреблению форм женского рода в нормативных и официальных документах при обозначении должностей, занимаемых женщинами. В документе нашла свое отражение актуальная тенденция современного международного сообщества – лингвистическое оформление изменившегося положения женщины во всех сферах жизни социума. В 1998 г. новый премьер-министр, Лионель Жоспен, выпускает еще

один циркуляр, подтверждающий требование к административным органам прибегать к женским формам при обозначении профессий, званий, степеней и должностей.

В 2017 г. на одном из сайтов было опубликовано заявление преподавателей французского языка с требованием отказаться от правила согласования прилагательных во французском языке, согласно которому эти последние, несмотря на количество существительных женского рода, всегда сохраняют мужскую форму. Они предлагали вернуться к правилу, бытовавшему в греческом и латыни, по которому прилагательное согласовывалось с последним перед ним существительным, то есть ближайшим. Тогда же был выпущен учебник для начальной школы с так называемым инклюзивным письмом (депутаты обоих полов как «*député-e-s*»). Правда, в данном случае реакция была отрицательной и со стороны Французской академии, и большинства педагогического сообщества. В конце концов премьер-министр Эдуар Филипп, счел невозможным применение инклюзивного письма в текстах, предназначенных для публикации в «Официальном вестнике» (правительственный орган).

Все эти факты свидетельствуют о том, что новые реалии, такие как приток женщин во все области общественной жизни на должности, ранее традиционно занимаемые мужчинами, влияют на трансформации в морфологических параметрах языка. Очевидно, что процесс поиска адекватных форм для выражения новых фактов в жизни социума требует участия всех заинтересованных сторон – специалистов, административных органов, носителей языка в целом. По мнению большинства лингвистов и лексикографов именно повседневное употребление форм, выбранных большинством социума, является основой для изменений в лексическом и грамматическом составе языка, но этот процесс вряд ли можно регулировать декретами или моральными внушениями [Rey 2017].

### *Основные причины, замедляющие вхождение новых феминитивов в тезаурус*

Весьма условно можно было бы подразделить эти причины на две большие группы: морфологического характера и социального, иначе говоря, идеологического порядка. В первом случае речь идет о тенденции, против которой правомерно выступает Французская академия – необоснованное традициями и внутренним строем языка словообразование. Академики настаивают на том, что во французском языке формы мужского рода являются нейтральными, то есть включают в себя и женский род тоже. Это действительно так,

возражают им оппоненты, если речь идет о множественном числе, но в единственном числе идентификационные признаки феминитивов не столь очевидны. Правда, большинство специалистов согласны в вопросе о том, что мужской род действительно выступает как нейтральный в случае, если возникает необходимость назвать официальную должность (*fonction*) вне зависимости от пола человека, ее занимающего. Обычай требует употребления мужского рода в нормативных документах, который воспринимается в данном случае как нейтральный.

Препятствием для выбора и использования феминитива может стать и тот факт, что французский язык представляет множество возможностей для образования форм женского рода. Например, *chercheur* (исследователь, научный сотрудник) как большинство форм мужского рода на *-eur* предлагает несколько конкурирующих форм женского рода – *chercheuse*, *chercheure*, *chercheur* (как эпитен), *auteur* (автор) – *autrice* (регулярная форма по типу *acteur* – *actrice*), *auteur*, *authoressse*, *auteure*. Оказавшись в ситуации выбора, пользователь испытывает чувство «лингвистической растерянности» (*insécurité linguistique*) [Labov 1972, p. 113], которое вызывает нежелание употреблять новые формы без достаточных оснований.

Быстрому распространению феминитивов при обозначении занимаемой должности и профессиональных обязанностей во многом препятствуют социокультурные факторы, среди которых неприятие новых форм самими заинтересованными лицами, то есть женщинами, которые впервые занимают тот или иной высокий государственный пост, до тех пор входивший исключительно в мужскую компетенцию. В этом отношении показательна позиция постоянного секретаря Французской академии, Элен Каррер д' Анкосс, крупнейшего специалиста по российской истории, которая решительно отказывается от наименования своей функции в женском роде (она требует сохранить артикль мужского рода при эпитене *secrétaire* – *madame le secrétaire*). Тем не менее после того как тот же пост во второй раз достается женщине, она принимает упоминания в женском роде.

### *Общие правила и вариативность образования женского рода для обозначения профессий*

Грамматическая традиция основывается на положении, что для образования женского рода исходят из формы мужского рода, то есть исторически форма женского рода рассматривалась как производная, вторичная. В современном французском языке сле-

дуют общему правилу, по которому при образовании женского рода исходят из мужской формы, в основном добавляя конечный -е (признак женского рода во французском языке) к форме мужского рода, оканчивающейся на согласный, который в этом случае или начинается звучать (avocat [a] – avocate [t]) или меняет только графическую форму в случае с суффиксом -eur (professeur – professeure). В случае эпитетов, т. е. одинаково употребляемых форм и для женского, и для мужского родов, меняется артикль с мужского на женский (le juge – la juge). Конечно, существовали и иные, в основном, суффиксальные способы образования женского рода, которые часто сегодня «вспоминаются» лингвистами. С того момента, как носители французского языка ощутили потребность «феминизировать» названия профессий и должностей, то есть с конца XX века, каждая из стран, входящих во франкофонное сообщество, сохраняет за собой право выбора той или иной грамматической формы, основываясь на национальных особенностях речевого пространства. Как и во Франции, процесс находится в поле внимания национальных административных органов.

В «Официальном вестнике Квебека» в 1979 и 1991 гг. были напечатаны два правительственных рекомендательных документа о применении женского рода при наименовании должностей и занимаемых постов. В Бельгии декрет 1993 г. вменяет в обязанность употреблять женский род в названиях профессий, должностей, чинов и званий в официальных актах (законы, декреты, указы, регламенты, циркуляры, инструкции, директивы), в деловой корреспонденции и административной документации, в публикуемых объявлениях о найме сотрудников или заявлениях кандидатов на должность (речь идет о франкофонной части страны). В этом направлении редактировался справочник по феминизации [Mogeau 2005], вышедший при поддержке Высшего совета по французскому языку и Департамента французского языка (Service de la langue française). Задачей справочника является фиксация изменений в речевых привычках носителей языка. Второе издание справочника, как и французский справочник “Femme, j’écris ton nom...” [Becker 1999] следуют орфографическим исправлениям, предложенным Высшим советом по французскому языку (Франция) и одобренным Французской академией. В 1988 г. Женевский кантон Швейцарии получает директивы для административных органов, регламентирующие употребление женского рода в деловом обиходе.

В Квебеке в 1988 г. выходит справочник по редактированию текстов под заголовком «В защиту равноправия полов» [Dumais 1988]. В Швейцарии с 1988 г. существует курс по подготовке редакторов-корректоров административных и юридических документов, к работе с которыми допускаются те, кто имеют сертификацию

после обучения. Выходит «Словарь мужского и женского родов для профессий, званий и должностей» [Mogeau 1999].

Что касается региональных особенностей, то в Квебеке предпочитают обойти традиционные правила в целях униформизации способа применения женского рода. Для этого региона характерно добавление конечного -е к форме мужского рода, за исключением тех случаев, когда эта последняя оканчивается на эту гласную. «Chercheure», вместо предлагаемой во Франции формы «chercheuse», «producteure» вместо «productrice» во Франции (продюсер – женщина-продюсер). Кроме того, в Квебеке феминизация слов ведет к феминизации текстов. В уже упоминавшемся справочнике под редакцией Элен Дюмэ предлагалось в случае употребления множественного числа по отношению к существительным, обозначающим должность или профессию, упоминать и мужскую и женскую формы, а определение согласовывать с последним перед ним существительным: «les candidats et les candidates seront informées» («кандидаты – мужчины и женщины – будут проинформированы», где последнее слово стоит в множественном числе женского рода).

### Заключение

Выборочный анализ текстов некоторых французских средств массовой информации (Monde, Le Figaro, Le Point, Le Nouvel Observateur) позволяет сделать предварительные выводы о тенденциях в области феминизации названий должностей и профессий во Франции. Наибольшее внимание вопросу уделяют издания, связанные с «Монд», одной из крупнейших ежедневных общенациональных газет. Статьи 2019–2020 гг. позволяют говорить о том, что, судя по частотности употребления, можно считать устоявшимися такие формы, как *écrivaine*, *auteure*, *chercheuse*, *productrice*, *sculptrice*, *compositrice*, *sénatrice*, *observatrice*, *directrice -générale*, *la maire*, *la parlementaire*, *la pilote*, *la commissaire*, *la procureure*, *l'ingénieure*, *la gouverneure* (писательница, автор в женском роде, исследовательница, женщина-продюсер, женщина-скульптор, женщина-композитор, женщина-сенатор, женщина-наблюдатель, женщина-генеральный директор, женщина-мэр, женщина-парламентарий, женщина-пилот, женщина-комиссар, женщина-прокурор, женщина-инженер, женщина-губернатор).

«Писательница» и «женщина-автор» не нашли выражения на страницах *Le Figaro* («Фигаро», второго крупнейшего массового общенационального органа прессы), но зато там появились «*entrepreneuse*, *garpeuse*, *rapporteuse*» (предпринимательница, рэперша, женщина-докладчик). «Монд» начинает с 2019 г. вводить формы

maitresse de conférence, metteuse en scène (женщина-доцент, женщина-режиссер). Форма мужского рода *brexitteur/brexitier* (сторонник брексита) в женском роде употребляется с суффиксами *-trice* и *-teuse*. Осталась без изменения форма мужского рода *speaker* (спикер), но для женщины-спикера употребляют артикль женского рода (интересно, что во французском языке было слово *la speakerine* в значении женщина-диктор) без изменения эпиценной формы.

Не менее показателен случай с женщиной-шефом и врачом. В первом случае в ходу две формы – *la cheffe /la chef*, т. е. традиционная при образовании женского рода с удвоением последней корневой согласной и добавлением *-e* на конце, и эпиценная форма. Но в случае если речь идет о названии профессиональной функции, то применяется только мужской род, как и в случае с названием должности, например, шеф-повар: “*Je ne suis pas un chef à la mode*” («Я не модный шеф-повар»), говорит женщина, стоящая во главе ресторана. Вместе с тем отвергаемое многими лингвистами слово для обозначения женщины-шеф-повара *la cuisinière* постепенно входит в обиход. Слово не принималось до недавнего времени, потому что в современном французском оно обозначает «кухонную плиту», то есть как бы уже было «занято». Что касается женщины-врача, то здесь также вмешиваются морфологические причины, поскольку если, как этого требует общее правило, добавить для получения женского рода *-e* на конце формы мужского рода (*médecin – médecine*), то мы получаем слово «медицина». Поэтому женщина-врач по-прежнему *femme-médecin*.

Отражение присутствия женщин во множественном числе остается, скорее, нерешенным вопросом. В случае обозначения функции, а не конкретного лица, стоящего за ней, мужская форма воспринимается как обязательная для корректности смысла. Отсюда такие фразы, как “*16% de femmes-maires dans le pays*” («16% женщин, избранных мэром, в стране»). Но зато значительно чаще стало применяться повторение женской и мужской форм в множественном числе (“*ceux et celles, pour chacun et chacune, des lycéennes et des lycéens*”). Примечательно, что в первых двух примерах на первом месте стоит форма мужского рода, тогда как в последнем примере первой идет форма женского рода.

Таким образом, можно говорить о нескольких тенденциях в современном французском языке при феминизации названий должностей и профессий. Это постоянный поиск новых форм феминитивов, возможность образования которых предоставляет морфологическая структура языка, одинаковое внимание к самым разным способам сделать присутствие женского рода более видимым и наглядным, введение в обиход форм, закрепление которых в языке подтверждено практикой.

### Литература

---

- Becker 1999 – *Becker AM, Cholewka M., Coutier M., Mathieu M.J.* Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions. Femme, j'écris ton nom. Documentation française. Paris, 1999. 124 p.
- Dumais 1988 – *Dumais H.* Guide pour la rédaction de textes non-sexistes. Pour un genre à part entière. Les Publications du Québec. Québec, 1988, 120 p.
- Labov 1972 – *Labov W.* Sociolinguistic Patterns. University of Pennsylvania Press, 1972. 544 p.
- Moreau 1999 – *Moreau Th.* Dictionnaire féminin-masculin des professions, des titres et des fonctions. Genève : Metropolis, 1999. 124 p.
- Moreau 2005 – *Moreau ML, Wilmet M., Lenoble-Pinson M.* Guide de féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre. Mettre au féminin. 2 édition. Ministère de la Communauté française de Belgique, 2005. 80 p.
- Rey 2017 – *Rey A.* L'antiféminisme a laissé son empreinte dans le français // *Le Monde*. samedi 25 novembre 2017, pp. 2–3.

### References

---

- Becker, A.M., Cholewka, M., Coutier, M. and Mathieu, M.J. (1999), *Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions. Femme, j'écris ton nom.* Documentation française, Paris, France.
- Dumais, H. (1988), *Guide pour la rédaction de textes non-sexistes. Pour un genre à part entière* Les Publications du Québec. Québec.
- Labov, W. (1972), *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press, USA.
- Moreau, M.L., Wilmet, M. and Lenoble-Pinson, M. (2005), *Guide de féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre. Mettre au féminin.* 2 édition, Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Moreau, Th. (1999), *Dictionnaire féminin-masculin des professions, des titres et des fonctions*, Metropolis, Genève.
- Rey, A. (2017), « L'antiféminisme a laissé son empreinte dans le français », *Le Monde*, samedi 25 novembre 2017, pp. 2–3.

### Информация об авторе

*Мария К. Борисенко*, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; m-borissenko12@yandex.ru

### Information about the author

*Mariya K. Borissenko*, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; m-borissenko12@yandex.ru

## Алгоритм работы с политическим высказыванием: стратегическая роль преподавателя

Ольга А. Бурукина

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, obur@mail.ru*

*Аннотация.* В статье анализируются особенности и функции политического дискурса, а также значимость политического высказывания как минимальной единицы текста, обладающей смысловой завершенностью и выражающей интенции автора. С целью эффективного обучения студентов работе с политическим дискурсом на уровне контекстуально обусловленного высказывания автор предлагает алгоритм, представляющий собой совокупность последовательных операций, направленных на решение задачи анализа оригинального высказывания и изложения мыслей и интенций автора на иностранном языке.

Цель проведенного исследования политического дискурса – обоснование применимости алгоритма, сформулированного на основе системного подхода к работе с политическим текстом, а также методов дискурсивного и сопоставительного анализа, а также тематического и грамматического анализа. В статье подчеркивается стратегическая роль преподавателя английского языка в обучении работе с политическим дискурсом, формировании навыков контекстуального анализа и базовых навыков перевода для специальных целей.

Предложенный алгоритм повышает эффективность работы с политическим текстом на уровне высказывания, позволяя студентам выработать ряд профессиональных навыков на основе понимания важных аспектов работы с политическим дискурсом и принципиальной значимости английской грамматики для адекватного выражения мыслей и интенций автора оригинала.

*Ключевые слова:* политический дискурс, политическое высказывание, иностранный язык, алгоритм, навыки перевода, стратегическая функция преподавателя

*Для цитирования:* Бурукина О.А. Алгоритм работы с политическим высказыванием: стратегическая роль преподавателя // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 68–77. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-68-77

## Algorithm to work on political statements: the teacher's strategic role

Olga A. Burukina

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, obur@mail.ru*

*Abstract.* The article analyses specific features and functions of political discourse, and importance of 'political statement' as a minimal unit characterized with semantic completeness and expressing the author's intentions.

In order to effectively teach students how to work with political discourse at the level of a contextually determined statement, the author has proposed an algorithm as a set of sequential operations aimed at solving the problem of analysing a political statement in the original language and adequate presentation of the author's thoughts and intentions in a foreign language.

The purpose of the study of political discourse is to justify the applicability of the proposed algorithm formulated on the basis of a systematic approach to working with political texts, as well as methods of discursive and comparative analysis, thematic and grammatical analysis.

The article emphasizes the strategic role of an English teacher in teaching work with political discourse, the formation of students' skills of contextual analysis and basic skills of translation for specific purposes.

The proposed algorithm improves the effectiveness of working with a political text at the statement level, allowing students to develop a number of important professional skills based on understanding of significant aspects of political discourse and the fundamental importance of English grammar for adequate expression of the original author's thoughts and intentions.

*Keywords:* political discourse, political statement, foreign language, algorithm, translation skills, teacher's strategic function

*For citation:* Burukina, O.A. (2020), "Algorithm to work on political statements: the teacher's strategic role", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogy. Education" Series*, no 3, pp. 68–77, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-68-77

### *Введение*

Политический дискурс – одна из наиболее значимых сегодня сфер официальной коммуникации и основа профессионального взаимодействия в ряде областей общественной жизни, в частности, в международных отношениях. Данный вид дискурса можно определить как совокупность коммуникативных актов, участники которых пытаются придать конкретное значение фактам и событиям и таким образом влиять на общество. Другими словами, политический дискурс можно определить как множество манипулятивных языковых стратегий, служащих конкретным идеологическим

целям. Политический дискурс включает в себя как официальные речи, дебаты и слушания, так и неформальные обсуждения политики [Liebes et al. 1991].

### *Актуальность исследования*

Значимость исследования политического дискурса подчеркивается тем значением, которое придается сегодня «политическому общению», т. е. речевой деятельности, ориентированной на продвижение идей, формирование определенных взглядов, мнений и отношения, эмоциональное воздействие и мотивацию граждан на определенные социальные, экономические и политические действия и решения, а также реализацию политических стратегий и тактик. Актуальность статьи обусловлена значимостью исследуемого социолингвистического явления и новизной предлагаемого подхода к его анализу и обучению работе с ним.

Целью данной статьи является ознакомление педагогической и научной общественности с разработанным автором алгоритмом анализа и перевода политических высказываний, который может быть полезен как в профессиональной работе с политическим дискурсом, в частности, в переводческой деятельности, так и в педагогической деятельности, поскольку предлагаемый алгоритм позволяет обучать студентов работе с политическим высказыванием, а именно анализу взаимосвязи синтаксической структуры, лексики и грамматических явлений для адекватного выражения смысла оригинального политического высказывания с учетом интенций автора оригинала.

При проведении исследования использовался системный подход и применялись следующие научные методы: синтаксический, темарематический, грамматический и лексико-семантический анализ политических высказываний, элементы контент-анализа и компонентного анализа лексических единиц, а также описательный метод в совокупности всех его составляющих – наблюдения, интерпретации и обобщения. В методологическом плане исследование базировалось на современных разработках зарубежных ученых, в частности, Т. Либес, Е. Каца, Р. Рибак, а также Р. Водак и П. Серио.

Минимальной единицей политического текста, обладающей смысловой завершенностью и выражающей интенции автора, является высказывание. Поскольку политическое высказывание, являющееся основой политического дискурса, выполняет не только (и не столько) информативную, но и суггестивную функцию, работе с ним студентов необходимо специально обучать. Одним

из эффективных инструментов, позволяющих решить эту задачу, зарекомендовал себя предлагаемый в данной статье алгоритм.

### *Практика обучения англоязычной коммуникации в политическом дискурсе: проблемы и решения*

Проблема развития лингвистической и коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов основывается на формировании понимания особенностей конкретных менталитетов и подразумевает не только овладение грамматическими конструкциями и английской общелитературной лексикой, но и, как минимум, одной терминологической системой в процессе профессионализации в конкретной области знания, например, в сфере международных отношений.

Поскольку политический дискурс – многоуровневая совокупность многочисленных актов коммуникации [Водак 1997; Серио 1999], работа с ним представляет значительную сложность и предусматривает формирование у студентов ряда аналитических навыков, для чего разработан специальный алгоритм.

### *Авторский алгоритм работы с политическим дискурсом (уровень высказывания)*

Для работы с политическим дискурсом на уровне высказывания нами был разработан «Рабочий алгоритм анализа политического дискурса» (далее «Рабочий алгоритм»), позволяющий студентам одновременно развивать навыки контекстуального анализа политического текста и базовые навыки перевода. Данный алгоритм состоит из 10 шагов.

1. Проанализируйте контекст, в который помещено высказывание, особенно его непосредственное окружение.
2. Выявите ключевые термины, которые должны быть переведены максимально точно в соответствии с контекстом и интенциями автора текста.
3. Выявите остальные термины и подберите им контекстуально обусловленные эквиваленты.
4. Проанализируйте высказывание на предмет наличия избыточной лексики, которой «страдает» русский политический дискурс.

5. Выявите ключевые и второстепенные интенции автора оригинального высказывания.
6. Проанализируйте темарематическую структуру высказывания, выявите логический и смысловой центры высказывания. Продумайте темарематическую структуру будущего высказывания на английском языке.
7. Проанализируйте грамматическое оформление высказывания на русском языке и подберите грамматические конструкции, наиболее адекватно передающие мысли и интенции автора оригинала.
8. Подберите английскую лексику, соответствующую смыслу высказывания на русском языке и интенциям его автора.
9. Постройте высказывание на метаязыке (организуя русскую лексику в структуру будущего предложения на английском языке).
10. Предложите окончательный вариант высказывания на английском языке.

Первые два пункта «Рабочего алгоритма» посвящены работе с политическими терминами, играющими в политическом дискурсе основополагающую роль, вследствие чего их ни в коем случае нельзя игнорировать.

Для примера использования в учебном процессе «Рабочего алгоритма» проанализируем нижеследующее предложение на русском языке, являющееся частью политического дискурса и представляющее собой политическое высказывание, характеризующееся смысловой завершенностью и надлежащей иллюстративностью в контексте данной статьи:

«К числу главных факторов, препятствующих экономическому развитию и региональной интеграции, по-прежнему относятся коррупция, организованная преступность и политическое противодействие».

1. Поскольку данное предложение является частью авторского упражнения, предназначенного для отработки лексики статьи “Trump’s acquitted: What’s next for the president, Democrats?”, ключевыми в высказывании считаются термины, семантически наиболее значимые для указанной статьи, что необходимо учитывать, применяя «Рабочий алгоритм».
2. Поэтому, в соответствии с п. 2 «Рабочего алгоритма» и указанной статьёй, ключевыми терминами будут считаться

«коррупция» / “corruption” и «политическое противодействие» / “political obstruction”.

3. В соответствии с п. 3 «Рабочего алгоритма», выявим в анализируемом высказывании остальные термины. Ими стали «экономическое развитие» / “economic development”, «региональная интеграция» / “regional integration”, «организованная преступность» / “organized crime”. Обращаем внимание студентов на семантическое несоответствие в терминологии: в русском термине «организованная преступность» используется абстрактное существительное с обобщенным значением «преступность», а в английском – его эквивалентом в данном термине является существительное с конкретным значением – “crime”.
4. Следуя алгоритму, выявляем в русском высказывании избыточную лексику, поскольку для русского политического дискурса характерна лексическая избыточность. Для выявления избыточных элементов переформулируем предложения, стремясь выразить ту же мысль более лаконично. Поскольку в русском словосочетании «к числу главных факторов... относятся» эпитет «главный» скорее подразумевает «значительный», «крупный», для выражения значения русского словосочетания по-английски достаточно использовать словосочетание “major factors”. Таким образом, при переводе словосочетание «к числу» можно сократить в силу его избыточности.  
Далее значение словосочетания «факторы, препятствующие... развитию» можно передать английским словом “impediments”. И, наконец, значение словосочетания «по-прежнему относятся» можно передать английским словом “remain”.
5. На основе анализа интенций автора оригинального высказывания в соответствии с п. 5 становится очевидно, что ключевой интенцией является информирование читателей о ряде значимых факторов, затрудняющих развитие, а второстепенной интенцией является ссылка на предыдущий контекст (возможно, даже за пределами указанной статьи).
6. Анализ темарематической структуры высказывания в соответствии с п. 6 «Рабочего алгоритма» позволяет выявить логический и смысловой центры высказывания. Смысловым центром высказывания являются однородные подлежащие «коррупция, организованная преступность и политическое противодействие», а логическим – «к числу

главных факторов, препятствующих экономическому развитию и региональной интеграции». В соответствии с особенностями англоязычного менталитета смысловой центр высказывания, реализующий информирующую функцию, чаще всего располагается в начале высказывания на английском языке, а логический центр – в конце англоязычного высказывания.

7. В соответствии с интенциями автора оригинала подбираем английские грамматические конструкции, позволяющие наиболее адекватно выразить мысли автора оригинала. Поскольку словосочетание «к числу главных препятствующих факторов» подразумевает наличие отдельных значимых факторов, это грамматическое значение адекватно передается нулевым артиклем. Поскольку в оригинале на русском языке словосочетания «экономическое развитие» и «региональная интеграция» не соотнесены ни с каким лимитирующим контекстом, с каждым из них также должен быть употреблен именно нулевой артикль, как и с терминами «коррупция», «организованная преступность» и «политическое противодействие» (по той же причине).

Как указывалось выше, смысл словосочетания «по-прежнему относятся» лучше всего передает английский глагол “remain”, и в данном контексте замыслу автора максимально соответствует видовременная форма глагола the Present Indefinite Tense.

8. С учетом изложенных выше аспектов оригинального высказывания подбираем недостающую английскую лексику, соответствующую смыслу высказывания на русском языке и интенциям его автора: “major impediments to” “economic development”, “regional integration”, “remain”, “corruption”, “organized crime”, “political obstruction”.
9. В соответствии с п. 9 строим будущее английское высказывание на метаязыке, располагая русские словосочетания в соответствующем порядке. На метаязыке высказывание будет иметь следующий вид: «Коррупция, организованная преступность и политическое противодействие по-прежнему относятся к основным факторам, препятствующим экономическому развитию и региональной интеграции».

Целесообразно еще раз привести здесь оригинальное предложение для сравнения конструктивных различий.

10. На основе изложенного выше оригинальное русское высказывание «К числу главных факторов, препятствующих эко-

номическому развитию и региональной интеграции, по-прежнему относятся коррупция, организованная преступность и политическое противодействие» на английском языке будет иметь следующий вид: “Corruption, organized crime and political obstruction remain major impediments to economic development and regional integration”.

Таким образом, применяя «Рабочий алгоритм», возможно выявлять мысли и интенции автора оригинала и адекватно излагать их на иностранном (в данном случае на английском) языке.

*Роль преподавателя в работе с политическим дискурсом* имеет непреходящее значение, поскольку политический дискурс – сфера, сложная для профессионального освоения, тем более сразу на двух языках, и преподаватель иностранного языка обучает анализу политического дискурса на русском языке (в том числе с помощью предложенного алгоритма) и одновременно работе с политическим дискурсом на английском языке.

В том, что касается обучения работе с алгоритмом, во-первых, преподаватель объясняет студентам каждый пункт алгоритма, во-вторых, на примерах преподаватель помогает студентам выработать навык анализа политического дискурса, а также основы перевода политического текста, начиная с уровня контекстуально обусловленного высказывания.

Используя «Рабочий алгоритм», помимо навыка анализа политического дискурса преподаватель развивает у студентов следующие навыки и умения:

- 1) навык работы с политической терминологией и подбора контекстуально обусловленных эквивалентов терминам оригинального высказывания;
- 2) навык сопоставительного анализа оригинального высказывания на предмет выявления избыточной лексики, характерной для русского политического дискурса;
- 3) навык выявления ключевых и второстепенных интенций авторов оригинальных высказываний;
- 4) навык анализа темарематической структуры высказывания и построения высказываний на иностранном языке с учетом логического и смыслового центров оригинального высказывания;
- 5) понимание того, что английская грамматика не является препятствием на пути овладения студентами английским языком, а напротив – необходимым и полезным инстру-

ментарием, позволяющим максимально точно и однозначно выразить мысли и интенции автора оригинала;

- б) более глубокое знание английской лексики и ее подбор в соответствии со смыслом высказываний на русском языке и интенциями их авторов.

### *Заключение*

Использование метода сравнительного исследования политического дискурса важно не только для понимания работы соответствующих политических систем, но и для правильного изложения текста в воспринимающей культуре. Дискурсивный анализ с элементами компаративного анализа позволяет выявить значимые аспекты различных политических систем и разных политических дискурсов. В результате компаративного исследования с применением тематического и грамматического анализа студенты получают знания, актуализируемые в процессе работы с политическим высказыванием и необходимые для формирования базовых навыков перевода политического дискурса.

Предложенный в статье «Рабочий алгоритм» положительно зарекомендовал себя в практике обучения иностранному языку для специальных целей студентов-международников как эффективный инструмент, позволяющий студентам выработать навыки системного анализа политического высказывания и базовые навыки перевода в политическом контексте.

### *Литература*

---

Водак 1997 – *Водак Р.* Язык. Дискурс. Политика. Волгоград, 1997. 139 с.

Серио 1999 – *Серио П.* Русский язык и анализ советского политического дискурса: анализ номинализаций // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. М., 1999. С. 337–383.

Liebes et al. 1991 – *Liebes T., Katz E., Ribak R.* Ideological reproduction // *Political Behavior*. № 13. P. 237–252.

### *References*

---

Liebes, T., Katz, E. and Ribak, R. (1991), “Ideological reproduction”, *Political Behavior*, no 13, pp. 237–252.

Seriot, P. (1999), "The Russian language and the analysis of Soviet political discourse: an analysis of nominalizations", *Kvadratura smysla: Frantsuzskaya shkola analiza diskursa* [Quadrature of meaning. French school of discourse analysis], Moscow, Russia, pp. 337–383.

Wodak, R. (1997), *Language. Discourse. Politics*, Volgograd, Russia.

### *Информация об авторе*

*Ольга А. Бурукина*, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; obur@mail.ru

### *Information about the author*

*Olga A. Burukina*, Cand. Of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; obur@mail.ru

## Лингвокреатемы гастродипломатии в дискурсе креативной экономики

Ирина И. Воронцова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, iravorontsova1@gmail.com*

*Аннотация.* В статье осуществлена попытка аргументировать важность понимания использования гастродипломатии как новой движущей силы экономического развития в креативной экономике и экономике впечатлений и, соответственно, знаков «кухни» в экономической картине мира. Аллюзии к роману Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» и исследованиям М.М. Бахтина пробуждают осмысление языковой свободы гастроэкономического дискурса. Примеры англоязычного гастрономического хроноса в экономическом дискурсе, представленного в составных лингвистических номинациях и рассматриваемого в социально-экономическом контексте, убеждают, что метафоризация обогащает экономический язык и добавляет ему аутентичности.

Не оставляет сомнения, что изучение метафоры языка гастродипломатии в номинировании прецедентов экономической истории расширяет не только лингвистический, но и профессиональный кругозор и воспитывает профессиональную культуру будущих экономистов. Наиболее ярко это проявляется в терминологической «кухне» финансов и вкусовых характеристиках экономики, отраженных в англоязычных медийных источниках.

Автор также предлагает рассматривать транслингвистический подход к описанию специфического функционирования слов в гастроэкономическом дискурсе и решается утверждать, что в описании экономических законов экономисты свободно экспроприируют сладкие продукты, ставшие популярными брендами. Метафоры, изначально восходящие к гастрономическому коммуникативному пространству, сегодня свободно транспонируются в экономический дискурс.

*Ключевые слова:* гастродипломатия, гастрономическое коммуникативное пространство, креативная экономика, экономика впечатлений, гастроэкономический дискурс, профессиональная культура экономистов, транслингвистический подход

*Для цитирования:* Воронцова И.И. Лингвокреатемы гастродипломатии в дискурсе креативной экономики // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 78–86. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-78-86

## Linguistic creations of gastro diplomacy in the discourse of creative economy

Irina I. Vorontsova

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, iravorontsova1@gmail.com*

*Abstract.* The article attempts to argue the importance of understanding the use of gastro diplomacy as a new driving force for economic development in the creative economy and the experience economy and, accordingly, signs of “cuisine” in the economic picture of the world. Allusions to the novel by Francois Rabelais “Gargantua and Pantagruel” and the research of M.M. Bakhtin awaken the comprehension of linguistic freedom of gastroeconomic discourse. Examples of English-language gastronomic chronos in economic discourse, presented in compound linguistic nominations and considered in a socio-economic context, confirm that metaphorization enriches the economic language and enhances its authenticity.

There is no doubt that studying the metaphor of the gastro diplomacy language in nominating the precedents of economic history broadens not only linguistic, but also professional horizons and fosters the professional culture of future economists. This is most clearly manifested in the terminological “cuisine” of finance and flavor characteristics of the economy featured in English-language media sources.

The author also proposes to consider the translinguistic approach to describing the specific functioning of words in the gastroeconomic discourse and dares argue that economists expropriate sweet products that have become popular brands in the description of economic laws with ease. Metaphors, originally tracing back to the gastronomic communicative space, are freely transposed into economic discourse these days.

*Keywords:* gastrodiploamacy, gastronomic communicative space, creative economy, economics of impressions, gastro economic discourse, professional culture of economists, translinguistic approach

*For citation:* Vorontsova, I.I. (2020), “Linguistic creations of gastro diplomacy in the discourse of creative economy”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no 3, pp. 78–86, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-78-86

Важность использования мягкой силы гастродипломатии в экономике каждой страны чрезвычайно высока, ибо означает наращение акционерного капитала, т. е. является частью государственных программ. Предполагая использование блюда в контексте межправительственных взаимодействий для передачи невербальных сообщений, гастродипломатия помогает налаживать международные экономические отношения.

Насколько мы готовы осознать, что гастродипломатия превратилась в новую движущую силу экономического развития? Гастродипломатия сегодня относится к национальным практикам с определенными экономическими стратегиями и бюджетом в рамках публичной дипломатии, преследующим конкретную цель – содействие развитию международного влияния страны. Официальные программы кулинарной дипломатии, спонсируемые правительством, созданы в Таиланде, Южной Корее, Малайзии, Перу и Соединенных Штатах.

Так, в условиях экономики впечатлений национальный гастрономический бренд Перу не только привлекает гастрономических туристов, но и в целом подстегивает бизнес-активность в стране. Открываются школы шеф-поваров, предоставляющие новые возможности для изучения изысканной кухни с использованием перуанских ингредиентов (в частности, *quinoa fusion* – интеграция киноа в традиционные блюда в сочетании с местными ингредиентами). Кулинарные инвестиции Южной Кореи прежде всего в США привели к созданию *kimchi diplomacy* – дипломатии кимчи<sup>1</sup>. Точно так же нынешняя тайваньская гастрономическая стратегия получила название *dimsum diplomacy* – дипломатии с дим-сам<sup>2</sup>.

## 1. Метафорика языка гастродипломатии

В размышлениях о метафорике дискурса гастродипломатии и шире – дискурса гастроэкономического – неизбежны аллюзии к роману XVI в. французского писателя Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», который Бахтин относил к карнавальному романам [Бахтин 1996].

---

<sup>1</sup> The National official website (2004) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thenational.ae/opinion/comment/kimchi-diplomacy-how-national-cuisine-brings-more-than-just-food-to-the-table-1.953514> (дата обращения 7 марта 2020).

<sup>2</sup> The Guardian official website (2018) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/world/2010/aug/08/taiwan-launches-gasto-diplomacy-drive> (дата обращения 7 марта 2020).

Рабле... утверждает высокое значение еды в человеческой жизни. <...> Здесь, на основе античного материала... развивается целая философия Гастера (Чрева) как движущей силы экономического и культурного развития человечества.

Бахтинский концепт диалогизма (карнавальности) охватывает ряд понятий: «двоица», «язык» и «другая логика» [Бахтин 1986, с. 258], и любая минимальная единица языка по меньшей мере двойственна (она одновременно есть и одно и другое). В результате язык оказывается в силах ускользнуть из-под власти закона линейности. Бахтин настаивает [Бахтин 1996], что «особые контексты» раздвигают границы языковой свободы. Вот этой языковой свободе и наследует гастрорэкономический дискурс.

Источник формирования новых метафорических единиц и идиом вполне закономерно переместился из сферы традиций в доминирующие сегодня сферы экономики и финансов. Метафоризация языка делового общения добавляет ему аутентичности и обогащает его, например, *Pie-chart (pie graph)* – вид диаграмм, часто используемый в презентационной графике:

The provision dealer sales group went through pie-charts and graphs and nixed the tables on the revenues over the previous month. – Группа продаж магазина продовольственных товаров представила круговые диаграммы и графики и отказалась от таблиц по доходам за предыдущий месяц.

## 2. Гастрономический хронос в экономическом дискурсе

Англоязычный хронос ритуального компонента приема пищи варьируется в квалификаторах *lunch*, *dinner*, *supper*. Гастрономический хронос в экономическом дискурсе представлен в составных лингвистических гастрономических номинациях, помещенных в экономический контекст:

*Breakfast index*. Согласно *Financial Times*, индекс завтрака показывает условную стоимость утреннего приема пищи по шести товарам – пшенице, молоку, кофе, апельсиновому соку, сахару и постной свинине, он отражает дефляцию пищи в конкретном году; *bed and breakfast deal* – краткосрочная купля-продажа акций в налоговых целях.

В последние годы многие компании – Google, Pixar, Apple, Dropbox, Facebook, Yahoo – проводят инновационную политику предоставления бесплатных обедов и продуктов питания своим сотрудникам. Стратегическая линия такого искусства управления

людьми прозрачна: создать для работников место общения (кафе, десертные бары, микро-кухни, небольшие площадки вблизи рабочих мест с едой и напитками) и вдохновить людей на инновационное мышление, как минимум, у них может получиться интересный разговор, а возможно, им придет идея, о которой они прежде не думали. *Free lunch* – бесплатный обед – то, что вы получаете бесплатно, хотя обычно за это приходится работать или платить:

But it is wrong to think that massive accumulation of debt is a free lunch. – Но будет неправильным считать, что массивная аккумуляция долга – это бесплатный обед.

В английском языке существует идиома *There's no such thing as a free lunch* – бесплатного обеда не бывает. Подобный же аргумент нередко выдвигается в образовательной среде, например, в колледжах Оксбриджа, где бесплатный обед, как правило, является частью договора при приеме преподавателей в штат. Именно случайные разговоры за едой между преподавателями разных предметов могут привести к междисциплинарному сотрудничеству. Продолжением темы ланча может стать *a three-martini lunch* or *noontime three-martini* – роскошный полуденный деловой ланч с тремя коктейлями-мартини за счет фирмы (термин, используемый в Соединенных Штатах для описания неторопливого обеда бизнесменов или юристов с клиентами или коллегами – три мартини могут растянуться на 3 часа). Современный эквивалент – *a two martini lunch* – обед из двух мартини:

Bob and Susan took their clients out for a two martini lunch to discuss future products releases. – Боб и Сьюзен пригласили своих клиентов на торжественный обед с мартини, чтобы обсудить будущие выпуски продуктов.

### 3. Прецеденты экономической истории

В «непосредственное соседство с едой приводятся многообразнейшие явления мира, в том числе самые духовные и возвышенные», утверждает Бахтин [Бахтин 1975, с. 327].

Изучение метафорики языка гастродипломатии в номинировании сюжетов и прецедентов экономической истории расширяет не только лингвистический, но и профессиональный кругозор и воспитывает профессиональную культуру современных экономистов. Это позволит им сформировать собственное видение течений и направлений экономической мысли.

*Great salad oil swindle*, или *the Salad Oil scandal*, или *the Soybean Scandal*. – *Скандал с салатным маслом*, или *соевый скандал* 1963 г., в конечном итоге принес убытки на более 180 миллионов долларов для American Express и таких корпораций, как Bank of America и Bank Leumi и других фирм с Уолл-стрит, вызвал заметные реверберации на рынке и способствовал финансовому хаосу. В скандале участвовала компания Allied Crude Vegetable Oil, возглавляемая Энтони (Тино) Де Анжелисом, разработавшим план использования кредитных средств для покупки масляных фьючерсов. Танкеры кораблей Де Анжелиса были заполнены лишь несколькими футами плавающего на поверхности воды растительного масла, чего инспекторы поначалу не могли заподозрить. Как только мошенничество вскрылось и разразился скандал, акции American Express упали более чем на 50%. В финансовых кругах возникают аллюзивные сравнения *соевого скандала* с финансовым кризисом субстандартной ипотеки 2007–2008 гг.

#### 4. Терминологическая «кухня» финансов

Термины ресторанного бизнеса: *The Financial Menu: A Chef's Companion to Cost Control*. Четвертое издание кулинарной книги «Финансовое меню: помощник шеф-повара по контролю за расходами» автора Клауса Тейера (KlausTheyer), 2013 г., – краткий справочник по прикладному и теоретическому контролю за расходами – содержит многочисленные примеры и помогает упростить понимание терминологии, связанной с контролем ресторанных затрат.

#### 5. Вкусовая сторона экономики в медийных источниках

За последние годы исследователи стали более внимательно изучать вкусовые свойства продуктов и влияние вкуса на мышление и действия человека. Австрийскими учеными (University of Innsbruck, Austria) доказано, что предпочтение горьких пищевых продуктов отражается во враждебном отношении к другим людям. Напротив, вкус сладкого обычно склоняет к доброжелательным решениям. Показательны в этом свете повседневные афоризмы – *A sweet deal*. – *Козырная сделка, выгодное соглашение* или противоположное *The deal soured*. – *Сделка сорвалась*.

Авторы текстов словно пробуют их на вкус, и вкусы эти разнообразны:

«Economics is not a science; it's not even a social science. It is a gooey anti-social theory. – Экономика не наука; это даже не социальная наука. Это липкая и слащавая антисоциальная теория», – пишет Сюзан Мор в статье «Почему мы относимся к экономистам столь серьезно?»<sup>3</sup>

*Cream skimming – снятие сливок* – уничижительная концептуальная метафора для обозначения деловой практики компании, предоставляющей продукт или услугу только наиболее ценным или, наоборот, малозатратным клиентам, игнорируя при этом менее прибыльных или более сложных клиентов либо сбрасывая их на какого-либо стандартного поставщика.

Why British house builders are making such juicy profits? Recently Barratt Developments introduced a smart scheme with lowering the pitch of its roofs thus cutting the number of tiles required. – Почему у британских домостроителей такие лакомые прибыли? Недавно Barratt Developments представила остроумный план: за счет понижения уклона крыш они сокращают необходимое количество плиток.

## 6. Кондитерские изделия на службе экономики

В описании экономических законов экономисты свободно экспроприируют сладкие продукты, ставшие популярными брендами, за счет переноса положительных вкусовых качеств сладостей на положительные качества экономических трендов, – своеобразный «шведский стол» [Мельничук, Климова, Белогаш 2019, с. 26].

Doughnut economics needs a new flavor – экономике пончика нужен новый вкус. The “Doughnut Economics” is pandering to ideological sweet-tooth. – «Экономика пончика» потворствует идеологическим сладкоежкам<sup>4</sup>.

How Cupcakes Can Demonstrate A Law of Economics – Two gourmet cupcake shops opened last spring in downtown Coeur d'Alene, Idaho. It's an example of an economic phenomenon: Hotelling's law – a tendency for rivaling companies to make their products alike which actually brings

<sup>3</sup> The Guardian official website. Moore S. The Guardian. Why do we take economists so seriously? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2012/jun/06/economics-not-science> (дата обращения 7 марта 2020).

<sup>4</sup> The Reuters official website. Breakingviews – Hadas [Электронный ресурс]. URL: <https://www.reuters.com/article/us-global-economics-breakingviews/breakingviews-hadas-doughnut-economics-needs-a-new-flavour-idUSKCN1GJ271> (дата обращения 11 марта 2020).

competition to a matter of taste – Капкейки могут продемонстрировать закон экономики. Прошлой весной в центре города Кер-д'Ален, штат Айдахо, открылись два магазина капкейков для гурманов. Это пример экономического феномена: закон Хотеллинга – тенденция конкурирующих компаний выпускать похожие продукты, что фактически превращает конкуренцию в вопрос вкуса<sup>5</sup>.

## 7. Транслингвистический принцип в гастроэкономическом дискурсе

Описание специфического функционирования слов в различных дискурсах требует транслингвистического подхода. Хотя, на первый взгляд, экономика и гастрономия имеют мало общего, английские слова *economy* и *gastronomy* близки не только фонетическим созвучием. Придавая экономике свойства живого организма, метафорическое мышление носителя английского языка признает наличие у нее физиологических свойств. Сюда можно отнести фигуру речи, вошедшую в обиход с конца XVI в.

Your eyes are bigger than your stomach – намек на то, что кто-то берет больше пищи, чем сможет съесть: They're pondering starting a second desert-bar but it looks like their eyes are bigger than their stomach. – Они нацелились открыть вторую кондитерскую, но, похоже, слишком много на себя берут, как бы пупок не надорвали.

Британский вклад в гастрономию также воздает должное Джону Монтегю, 4-му графу Сэндвичу. По сути, Джон Монтегю совершил величайшую революцию в отношении к еде. Трапеза перестала быть священнодействием. А простая пища, освобожденная от брони этикета, превратилась в стилистический выбор. Экономический дискурс представляет термин *sandwich generation* – поколение сэндвич – между молодыми и старыми – работающие люди среднего возраста, связанные финансовой необходимостью растить своих детей и одновременно поддерживать пожилых родителей, – относительно новое общественное явление; *sandwich lease* – сэндвич аренда, при которой арендованная собственность передается в субаренду третьей стороне, – звучит вкуснее, чем кажется. В образовании *sandwich course* – сэндвич-курс представляет дуальную систему: сочетание обучения теории в вузе и практике на предприятии, чтобы студенты получили практический опыт.

---

<sup>5</sup> NPR: National Public Radio official website (2016) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=144206030> (дата обращения 7 марта 2020).

## 8. Заключение

С известной долей метафоричности можно утверждать, что еда – это окно в культуру. Научные знания о еде, традициях и иной культуре питания promотируют аксиологическую составляющую восприятия профессиональной культуры и научной мысли и, следовательно, повышают уровень толерантности в поликультурной среде научного сообщества, где кухня выступает актором конструктивного взаимодействия и инструментом продвижения дипломатии.

### Литература

---

- Бахтин 1986 – *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 445с.
- Бахтин 1996 – *Бахтин М.М.* Франсуа Рабле в истории реализма. Материалы к книге о Рабле (1930–1950-е гг.). Комментарии и приложения // Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т. 4 (1). М., 1996. 1120 с.
- Бахтин 1975 – *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975 [Электронный ресурс]. URL: <https://refdb.ru/look/1641003-pall.html> (дата обращения 14 апреля 2020).
- Мельничук, Климова, Белогаш 2019 – *Мельничук М.В., Климова И.И., Белогаш М.А.* Тайны психологии банковской рекламы, или «Шведский стол» банковских услуг // Банковские услуги. 2019. № 11. С. 24–30.

### References

---

- Bakhtin, M.M. (1986), *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity], Iskusstvo, Moscow, Russia.
- Bakhtin, M.M. (1996), “Francois Rabelais in the History of Realism”. “Materials for the book of Rabelais (1930–1950s)”. “Comments and applications”, Bakhtin, M.M. *Collected works*, vol. 4(1), Moscow, Russia.
- Bahtin, M.M. (1975), *Voprosy literatury i estetiki: Issledovaniya raznykh let* [Questions of Literature and Aesthetics: Studies of Different Years], available at: <https://refdb.ru/look/1641003-pall.html> (Accessed 14 April 2020).
- Melnichuk, M.V., Klimova, I.I. and Belogash, M.A. (2019), “Mysteries of the banking advertising psychology of the banking buffet”, *Banking services*, Moscow, Russia, pp. 24–30.

### Информация об авторе

*Ирина И. Воронцова*, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; iravorontsova1@gmail.com

### Information about the author

*Irina I. Vorontsova*, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; iravorontsova1@gmail.com

## Система работы с антропонимами на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале названий станций московского метро)

Юлия Б. Мартыненко

*Московский педагогический государственный университет,  
Москва, Россия, yuliam@yandex.ru*

*Аннотация.* Иностранцы, приезжая на обучение в Москву, встречаются с большим количеством новых топонимических единиц. Знакомство с московскими топонимами показывает, что в их составе встречаются антропонимы. Связь антропонимов и топонимов особенно ярко проявляется в названиях станций московского метро, поэтому на занятиях по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) можно привлечь ономастическую лексику.

В статье рассматривается специфика системы работы с антропонимической лексикой на занятиях по РКИ на материале названий станций московского метро, т. к. именно эти топонимы наиболее актуальны в городской среде, с ними чаще всего сталкиваются иностранные учащиеся. Автор анализирует группы антропонимов, входящих в состав топонимов метро, словообразовательные модели отантропонимических названий станций московского метрополитена, особенности функционирования топонимических единиц, содержащих антропонимы; предлагает методику работы с ними в целях формирования у студентов фоновых культурных знаний и умения ориентироваться в пространстве мегаполиса.

Освоение иностранными учащимися антропонимов в топонимике московского метро дает возможность получить информацию о культурных, исторических объектах города, позволяет активизировать овладение грамматическими формами русского языка и повысить интерес к его изучению. Все это имеет практическое значение для иностранных студентов.

*Ключевые слова:* антропоним, топоним, антропотопоним, станции московского метро, русский язык как иностранный, иностранные учащиеся

*Для цитирования:* Мартыненко Ю.Б. Система работы с антропонимами на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале названий станций московского метро) // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 87–95. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-87-95

The system of training anthroponyms in classes  
of Russian as a foreign language  
(on the material of the names of the Moscow metro stations)

Yuliya B. Martynenko  
*Moscow State Pedagogical University,  
Moscow, Russia, yliam@yandex.ru*

*Abstract.* Foreign students coming to Moscow deal with a lot of toponyms among which there are anthroponyms. The connection between toponyms and anthroponyms is noticeable in the names of Moscow metro stations, that can be used as a part of vocabulary at the lessons of Russian as a foreign language.

The article deals with the specifics of working with anthroponyms on the material of the names of Moscow metro stations as the most frequently used by students. The groups of anthroponyms included in the toponyms, word-building models of Moscow metro stations' names produced from anthroponyms, the peculiarities of toponyms' functioning are considered. The methodology of working with anthroponyms to enlarge the students' background knowledge and to help them to navigate in the city of Moscow is suggested.

Learning anthroponyms has a great practical value to foreign students as it contributes to their mastering Russian grammar rules and enlarges the scope of their knowledge about Moscow.

*Keywords:* anthroponym, toponym, anthropotonym, Moscow metro stations, Russian as a foreign language, foreign students

*For citation:* Martynenko, Yu.B. (2020), "The system of training anthroponyms in classes of Russian as a foreign language (on the material of the names of the Moscow metro stations)", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no 3, pp. 87–95, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-87-95

## *Введение*

Курс русского языка как иностранного (далее – РКИ) предполагает ознакомление иностранных учащихся с Россией, ее историей и культурой. Национально окрашенным пластом русской лексики являются имена собственные, в частности антропонимы и топонимы. Топонимы и антропонимы содержат в своей семантике яркую культурно-историческую информацию. Об этом писали известные специалисты в области ономастики, этнолингвистики, лингвострановедения, лингвокультурологии Е.Н. Березович, Е.М. Верещагин, М.В. Горбаневский, В.П. Нерознак, В.И. Супрун, Н.И. Толстой, В.Н. Топоров и другие.

Иностранные учащиеся, приезжая на обучение в Москву, сталкиваются с большим количеством незнакомых топонимических единиц, поэтому ознакомление с ономастической лексикой является одной из методических проблем, которую следует решать преподавателю РКИ. Знакомство с московскими топонимами может послужить также отправной точкой и дополнительным стимулом в изучении языковых явлений.

В составе многих московских топонимов встречаются антропонимы. Связь антропонимов и топонимов особенно ярко проявляется в названиях станций московского метро. В нашей работе сосредоточим внимание на названиях станций московского метрополитена, т. к. именно эти топонимы наиболее актуальны в городской среде, с ними чаще всего сталкиваются иностранные учащиеся.

### *Трудности, которые испытывают иностранные учащиеся при употреблении антропотопонимов*

Всего московский метрополитен включает 230 станций, в названиях 47 из них содержатся антропонимы (данные на сентябрь 2019 г.).

По отношению к названиям географических объектов, произведенных от личного имени, принято использовать термин *антропотопонимы*. Эти топонимы увековечивают имена известных людей. Для иностранных учащихся такие наименования представляют трудность, поскольку названия станций московского метро, во-первых, включают имена существительные *бульвар, проспект, улица, аллея* и др., разницу между значениями которых студентам бывает сложно понять. К тому же эти существительные иностранцы встречают и при знакомстве с улицами города. Во-вторых, в московских антропотопонимах содержатся неизвестные студентам собственные личные имена, например: *станция «Улица Академи-*

ка *Королёва*», станция «Улица *Сергея Эйзенштейна*» и др., которые могут вызвать трудности при произношении и при аудировании, когда, например, в метро объявляют эти станции. В-третьих, культурно-историческая информация об антропонимах остается «закрытой» для иностранных учащихся. Непонимание элементов культуры студентами приводит к возникновению языковых лагун, что находит проявление в межкультурном общении.

### *Группы антропонимов, входящих в состав топонимов метро*

Антропонимы, входящие в состав топонимов метро, можно объединить в следующие группы:

- 1) *исторические деятели*: Дмитрий Донской («Бульвар *Дмитрия Донского*»<sup>1</sup>), М.И. Кутузов («Кутузовская»), П.И. Багратион («Багратионовская»), Александр II («Александровский сад»), Маркс («Марксистская») и др.;
- 2) *участники, деятели Октябрьской революции в России*: Ленин/Ильич («Библиотека имени *Ленина*», «Ленинский проспект», «Площадь *Ильича*»), Н.Э. Бауман («Бауманская»), М.В. Фрунзе («Фрунзенская»), П.Л. Войков («Войковская») и др.;
- 3) *маршалы, герои Второй мировой войны*: К.К. Рокоссовский («Бульвар *Рокоссовского*»), И.В. Панфилов («Панфиловская»), С.В. Милашенков («Улица *Милашенкова*»), Б.Н. Дмитриевский («Улица *Дмитриевского*»);
- 4) *ученые*: Д.И. Менделеев («Менделеевская»), К.А. Тимирязев («Тимирязевская»), И.В. Мичурин («Мичуринский проспект»), В.И. Вернадский («Проспект *Вернадского*»), С.П. Королёв («Улица *Академика Королёва*») и др.;
- 5) *писатели и поэты*: Д.И. Фонвизин («Фонвизинская»), А.С. Пушкин («Пушкинская»), М.Ю. Лермонтов («Лермонтовский проспект»), И.С. Тургенев («Тургеневская»), Ф.М. Достоевский («Достоевская»), А.П. Чехов («Чеховская») и др.;
- 6) *деятели культуры и искусства*: П.М. Третьяков («Третьяковская»), С.М. Эйзенштейн («Улица *Сергея Эйзенштейна*»);

<sup>1</sup> Слово *станция* мы не включаем в анализ, так как оно является общим для всех рассматриваемых названий.

- 7) *полярные летчики*: М.С. Бабушкин («Бабушкинская»), В.П. Чкалов («Чкаловская»).

Единичные антропонимы представлены именами: святой Алексий («Алексеевская» (от церкви святого Алексия)) и вождь восстания рабов в Древнем Риме Спартак (станция получила название по стадиону «Спартак»).

### *Словообразовательные модели отантропонимических названий станций московского метрополитена*

Рассмотрим модели, по которым образованы отантропонимические названия станций московского метрополитена.

#### *1. Однокомпонентные:*

- а) субстантивы, восходящие к относительным прилагательным: «Бабушкинская», «Войковская», «Кропоткинская», «Кутузовская», «Марксистская», «Менделеевская», «Пушкинская» и др., – это самая многочисленная группа. Они образованы от фамилий при помощи суффиксов (Добрынинская, Фрунзенская) или без них, так как суффикс уже содержится в фамилии (Достоевская, Маяковская);
- б) субстантивы, производные от притяжательных прилагательных («Аннино», «Борисово», «Марьино», «Митино»). Они также образованы от личных имен при помощи суффиксов *-ин, -ов*;
- в) единичное сложное субстантивированное прилагательное («Петровско-Разумовская»);
- г) единичное имя существительное («Спартак»).

#### *2. Двухкомпонентные:*

«Ленинский проспект», «Улица Горчакова», «Площадь Ильича» и др. Они представляют собой словосочетания, образованные по двум типам подчинительной связи:

- а) согласование: с главным словом – нарицательным существительным, обозначающим родовое понятие-объект – *аллея, проспект, роцца, сад, улица*, и отантропонимическим прилагательным, выполняющим роль определения по отношению к названному объекту: «Бунинская аллея», «Марьино Роцца» и др.;
- б) управление: с главным словом, также представленным нарицательными существительными *улица, бульвар, про-*

*спект, площадь*, и антропонимом в форме родительного падежа: «Улица Милашенкова», «Проспект Вернадского»<sup>2</sup>.

### 3. *Трехкомпонентные:*

«Улица Академика Королёва», «Улица Сергея Эйзенштейна» и др. Они образованы по типу словосочетаний со связью управление. Эта модель включает имена существительные *адмирал, академик* и фамилию в форме родительного падежа («Бульвар Адмирала Ушакова») либо существительное-объект и двухкомпонентный антропоним («Улица Сергея Эйзенштейна»). В данной группе топонимов выделяется название станции «Библиотека имени Ленина» – это единичный случай, когда в состав топонима входит родовое слово *библиотека* и нарицательное существительное *имя* в форме родительного падежа.

### *Система работы с антропотопонимами станций московского метрополитена на занятиях по РКИ*

При изучении названий станций метро, включающих антропонимы, целесообразно установить два этапа: на первом происходит знакомство с семантикой антропонима, который входит в состав топонима (сведения о личности человека, имя которого вошло в структуру топонима: деятельность, годы жизни, заслуги, оценка современниками); на втором этапе учащиеся отрабатывают модели антропотопонимов, способы их образования, склонение и употребление в речи.

Методически целесообразным представляется на начальном этапе обучение иностранных учащихся однокомпонентным моделям. Склонение антропотопонимов этой группы идет по образцу относительных либо притяжательных прилагательных. Возможен несклоняемый вариант названий станций типа «*Аннино*», «*Марьино*», он характеризуется стилистическими особенностями.

После усвоения однокомпонентной модели преподаватель переходит к объяснению двухкомпонентной, а затем и трехкомпонентной модели названий станций московского метро. Очень

<sup>2</sup> Следует обратить внимание на орфографию антропотопонима, в частности, на употребление прописной и строчной буквы (*Проспект* и *проспект*). Наричательные существительные *проспект, улица, бульвар, площадь* пишутся с прописной буквы, если они являются первым словом составного имени собственного, в нашем случае – названия станции (станция метро «Проспект Вернадского»). В остальных случаях употребляется строчная буква (станция метро «Лермонтовский проспект»).

важно обратить внимание иностранных учащихся на грамматические особенности, на склонение топонимов, на тип подчинительной связи, на значение родительного падежа, например «*Бульвар Рокоссовского*».

Лингвисты отмечают, что в грамматическом строе современного русского языка «бесспорен рост аналитизма, когда грамматическая информация все больше сосредоточивается на синтагматическом уровне и некоторые типы словоформ все более утрачивают свою изменяемость и/или информативность» [Панова 1996, с. 144]. Отсутствие изменения, которое обнаруживается в названиях станций метро, можно также рассматривать как проявление аналитизма.

Используя антропотопонимы на занятиях по РКИ, «преподаватель имеет возможность проводить полноценную лингвистическую и культуроведческую работу» [Позднякова, Хамуркопаран 2015, с. 178]. Как правило, иностранные учащиеся с интересом воспринимают материал, связанный с происхождением географических названий, обращение к литературным источникам, к фольклору.

При проведении практических занятий следует учитывать степень сложности текстов в зависимости от уровня подготовки студентов. Объем текстов может варьироваться от 40 (на начальном этапе) до 200 слов (на продвинутом этапе) и должен зависеть от конкретных учебных задач. Культурологический комментарий при этом должен помогать раскрытию значений антропотопонимов и лучше понимать их.

На начальном этапе можно предложить работу со следующим текстом.

### Метро в моей семье

Мне очень нравится московское метро – первое и крупнейшее метро в России. Днем открытия Московского метрополитена считается 15 мая 1935 года. Я, моя семья, наши друзья и знакомые постоянно ездят в поездах метро.

Я с братом и родителями живу вблизи станции «Проспект Вернадского». Работа моей мамы находится в районе «Бабушкинской». Это на другом конце города, поэтому мама добирается до работы 50 минут. Ей приходится делать пересадку на «Тургеневской». Папа работает не так далеко от дома – на «Библиотеке имени Ленина». А университет, где учится мой брат, находится на станции «Фрунзенская». Несколько раз в неделю я езжу заниматься со своим репетитором по химии на «Улицу Академика Янгеля». Мои бабушка и дедушка живут возле «Марьиной Рощи». Часто в выходные дни мы всей семьей ездим к ним в гости.

Сегодня невозможно представить нашу жизнь без метро. Для нашей семьи метро – незаменимый вид транспорта. Удобный, быстрый и красивый.

Далее учащиеся выполняют следующие задания:

- 1) найдите в тексте названия станций. В какой падежной форме они употреблены?
- 2) объясните, по какой модели образованы названия станций «Проспект Вернадского», «Библиотека имени Ленина», «Марьяна Роцца», «Фрунзенская»;
- 3) названия станций метро, данные в скобках, поставьте в нужном падеже с предлогом: 1. Мне нравится жить ... («Проспект Вернадского»). 2. Папе нужно доехать ... («Библиотека имени Ленина»). 3. Вчера я был ... («Улица Академика Янгеля»;
- 4) перескажите текст;
- 5) составьте диалог между экскурсоводом и туристами с использованием названий станций метро.

С целью закрепления пройденного материала по антропотопонимам метро можно предложить следующие задания:

- 1) составьте со следующими названиями станций предложения: «Пушкинская», «Кутузовская», «Лермонтовский проспект», «Улица Милашенкова»;
- 2) представьте, что вы находитесь на станции «Бунинская аллея». Вам надо доехать до станции «Войковская». Расскажите, через какие станции будет проложен ваш маршрут;
- 3) подготовьте презентацию о московском метро, включив в нее названия станций, которые содержат антропотопонимы.

### *Заключение*

Работа с антропотопонимами станций Московского метрополитена на занятиях по русскому языку как иностранному предполагает: а) знакомство иностранных учащихся с топонимическими единицами, содержащими антропонимы, и – шире – с русской топонимической системой; б) включение этого материала в общую структуру знаний о русском языке; в) формирование навыков работы с текстами и диалогами, включающими антропотопонимический материал; г) развитие умений правильного употребления антропотопонимов в коммуникации.

Освоение иностранными учащимися антропонимов в топонимике московского метро дает возможность получить информацию о культурных, исторических объектах города, позволяет активизировать овладение грамматическими формами русского языка и повысить интерес к изучению русского языка.

### *Литература*

---

Панова 1996 – *Панова Г.И.* Морфологические категории в современном русском языке: аспекты формального выражения глагольного вида и рода существительных. СПб.; Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 1996. 164 с.

Позднякова, Хамуркопаран 2015 – *Позднякова А.А., Хамуркопаран Дж.* Работа с топонимической лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. 2015. № 3. С. 170–180.

### *References*

---

Panova, G.I. (1996), *Morfologicheskie kategorii v sovremennom russkom yazyke: aspekty formal'nogo vyrazheniya glagol'nogo vida i roda sushchestvitel'nykh* [Morphological categories in modern Russian: aspects of the formal expression of the verb form and gender of nouns], Izdatel'stvo Khakasskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.F. Katanova, Saint Petersburg, Abakan, Russia.

Pozdnyakova, A.A. and Khamurkoparan, Dzh. (2015), "Work with toponymic vocabulary in teaching Russian as a foreign language", *Prepodavatel' XXI vek*, no 3, pp. 170–180.

### *Информация об авторе*

*Юлия Б. Мартыненко*, кандидат филологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия; 119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1; yliam@yandex.ru

### *Information about the author*

*Yuliya B. Martynenko*, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; bld. 1, Malaya Pirogovskaya Street, Moscow, Russia, 119991; yliam@yandex.ru

## Власть языка и язык власти

Людмила А. Халилова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, kafedra\_iai@mail.ru*

*Аннотация.* Язык не является элементарным «шаблоном» деятельности человека; язык – это история народа, долгий и тернистый путь цивилизации и культуры. Информативность дискурса при рассмотрении одной только фактологической информации будет незначительной. Исследование подтекстовой и концептуальной информации – вот реальный способ изучения мышления и поведения представителей той или иной культуры. Мысль автора имеет право быть интерпретирована в зависимости от фоновых знаний читателя. Такой подход превращает текст в конгломерат смыслов, выявляя власть языка и его неразрывную связь с историей, культурой и цивилизацией того народа, язык которого студенты изучают. Смысловая «интервенция» принимает подобие цепной реакции, а язык становится орудием власти над человеком. Концептуальный подход к иноязычному учебному тексту способствует активизации мыслительной деятельности студентов, превращает образовательный процесс в инновационную среду особого типа, ведет к возрастанию мотивации в обучении иностранному языку.

*Ключевые слова:* власть языка, смысл, Джон Голсуорси, «Цвет яблони», Еврипид, «Ипполит»

*Для цитирования:* Халилова Л.А. Власть языка и язык власти // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 96–105. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-96-105

## The power of language and the language of power

Lyudmila A. Khalilova  
*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, kafedra\_iai@mail.ru*

*Abstract.* A language cannot be a simple template of human activity; a language is the history and culture of the people, their long and thorny road to civilization. The informative nature of a discourse will be insignificant if we only take into consideration the visible data of the text. The single viable way to carry out research on the mentality and behavior of the representatives of different cultures is to dig into the implication and the conceptual framework of the discourse. The author's idea might be interpreted according to the background knowledge of the reader. Such an approach turns the text into a conglomerate of sense messages that reveal the power of the language and its inextricable link to the history, culture and civilization of the nation whose language the students learn. This notional "intervention" is akin to a chain reaction and the language develops into a means of power over a human being. The conceptual approach to a foreign language material helps improve students' cognitive and analytical skills, turns the educational process into a particular type of an innovative environment, leads to motivation increase in a foreign language instruction.

*Keywords:* power of language, concept, John Galsworthy, "The Apple Tree", Euripides, "Hippolytus"

*For citation:* Khalilova, L.A. (2020), "The power of language and the language of power", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 96–105, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-96-105

### *Введение*

Власть языка. Мы редко задумываемся об этой власти, хотя ощущаем ее постоянно. Мы можем даже утверждать, что всем известное изречение «язык – оружие», это всего лишь «стертая» метафора. И тем не менее язык, несомненно, оружие, он – всевластен. Осознаем ли мы сами, преподаватели иностранного языка, эту великую силу? Что необходимо сделать для того, чтобы передать нашим студентам мощь языка и умение увидеть за, казалось бы, непрехотливым описанием необъятный мир истории, цивилизации и культуры?

Ответы на эти вопросы можно дать только в том случае, если за единицу обучения принимается учебный текст, что требует особого подхода к изучению иноязычного дискурса – подхода, обозначаемого как «культура» исследования текста или, более общо, как «культура» преподавания иностранного языка [Халилова 2015, с. 75].

### *«Культура» преподавания иностранного языка*

Согласно этому подходу язык не может представлять собой элементарный «шаблон» деятельности человека; язык – это история народа, долгий и тернистый путь цивилизации и культуры. С таких позиций фиксация сугубо языкового (лингвистического) контента приведет к «тщетности», «бесплодности», отсутствию информативности и истинной ценности дискурса. Исследование переплетений тема-рематических связей, нахождение грамматических категорий текста, подтекстовой и концептуальной информации – вот реальный способ изучения текста. В то же самое время это – и метод активизации познавательных процессов студентов.

Важнейшей составляющей учебной литературы, на базе которой в РГГУ созданы рабочие программы дисциплины «Иностранный язык», является учебник под редакцией проф. В.Д. Аракина [Аракин 2008]. Материал учебника – весьма содержательный, позволяющий реализовывать различные виды речевой деятельности в учебном общении на иностранном языке. Его несомненным достоинством являются и тексты. Тем не менее эти тексты рассматриваются только на уровне фактуальной информации, о чем свидетельствует методический инструментарий учебника.

Не явился исключением и отрывок из одного из самых ярких произведений Джона Голсуорси – “The Apple Tree” [Аракин 2008, с. 248–279]. Здесь удивляет даже не простой фактологический анализ контента, сколько то, что в учебнике данный текст представлен лишь как элементарная основа для обсуждения темы “Environmental Protection”.

При всей важности изучения данной проблематики она лишь косвенно связана с реальной содержательно-подтекстовой информацией оригинала. По этой причине вне рамок учебного процесса остался важнейший аспект обучения иностранному языку – воспитательный, являющийся – в силу онтологических характеристик самого предмета «Иностранный язык» – неотъемлемым компонентом любого практического занятия по иностранному языку. Воспитательный потенциал курса иностранного языка важен как для расширения кругозора студентов, увеличения объема их фоно-

вых знаний, так и повышения уровня их общей культуры, общения, мышления, культуры речи.

Все перечисленное составляет коммуникативную компетенцию, приобрести которую в процессе обучения иностранному языку возможно только при определенном подходе к иноязычному текстовому материалу – определении парадигмы культурных и исторических маркеров, построении цепи ассоциаций, расширении текста и последующем превращении его в гипертекст.

### *“The Apple Tree”*

Как было сказано выше, новелла “The Apple Tree” представлена в учебнике не совсем корректно. Тот отрывок, который был выбран авторами, не дает понимания об истинном назначении произведения. В связи с этим студентам следует предложить прочитать или всю новеллу Джона Голсуорси<sup>1</sup>, или отрывки, тщательно подобранные преподавателем, раскрывающие реальное содержание произведения.

Перед анализом текста необходимо дать разграничение понятий «значение» и «смысл». Неактуализированная словарная статья предполагает узусность «значений» лексической единицы. Актуализация последней в тексте, в результате присутствия определенных условий и ссылок, среди которых наиболее активными являются цивилизационные, может привести к «расширению» узуса лексической единицы. При этом возникает «смысл», который формируется не только в виде субстанции, заложенной автором в тексте и воссоздаваемой читателем, но и в виде субстанции, «рождаемой» самим читателем в результате исследования им концептуальной информации.

Какова власть языка в тексте “The Apple Tree” и как она выражается? Определить ситу этой власти можно лишь в том случае, если преподаватель подвергает тщательному исследованию те позиции, без анализа которых невозможно понять глубинную содержательную структуру текста произведения.

Первым из таких понятий, несомненно, является “the apple tree”. И это – уже не простое обозначение определенного вида растения, а целый кластер смыслов.

Для кельтов «яблоко» еще семь тысяч лет назад включало семантический компонент “resurrection”, и по этой причине зеленые яблоки были непременным атрибутом погребения. Счита-

---

<sup>1</sup> Galsworthy J. The Apple Tree. New York: C. Scribner's Sons, 1934. 91 p. (далее отсылки на это издание даны в тексте в круглых скобках).

лось, что именно эти фрукты будут способствовать воскрешению умершего.

В иудаистской и христианской традиции семантическое наполнение понятия «яблоко» представляется весьма разнообразным и разнонаправленным: от «знания» с положительными коннотациями через «вечную жизнь» к «грехопадению».

### «Ипполит» Еврипида

Хотелось бы думать, что Джон Голсуорси, называя свое произведение “The Apple Tree”, имел в виду все эти смыслы. И, конечно же, очень важной составляющей в содержательном наполнении и понимания студентами исследуемого шедевра является аллюзия, которую автор вывел в подзаголовок произведения: “The Apple-tree, the singing, and the gold”.

Источником аллюзии “The Apple-tree, the singing, and the gold” является древнегреческая трагедия Еврипида «Ипполит» (“Hippolytus”)<sup>2</sup>:

Could I take me to some cavern for mine hiding...  
To the strand of the Daughters of the Sunset,  
The Apple-tree, the singing and the gold... (Euripides)

Автор ссылкой “Murray’s translation of the “Hippolytus”” сам указывает на источник и на Гилберта Мюррея (Gilbert Murray) – британского ученого, известного прекрасным переводом «Ипполита» на английский язык.

Фраза “The Apple-tree, the singing, and the gold” повторяется в новелле несколько раз и завершает повествование, образуя, таким образом, стилистический прием «обрамления» – “framing”. Голсуорси включает это средство художественного выражения в канву новеллы по ряду причин.

Прежде всего это – ссылка на сад Гесперид (“the Daughters of the Sunset”), в центре которого, согласно греческой мифологии, произрастала яблоня с золотыми яблоками, дарующими бессмертие, и с которыми связан один из подвигов Геракла.

Однако владения этим материалом недостаточно для корректного анализа и понимания текста студентами, так как аллюзия на сад Гесперид – это не простая проверка фоновых знаний читателя, а необходимость осмысления глубинных компонентов самого

<sup>2</sup> Euripides. Hippolytus. Translation: Gilbert Murray. London: George Allen & Unwin Ltd., 1902. 106 p. (далее отсылки на это издание даны в тексте в круглых скобках).

понятия «сад Гесперид». Среди таких компонентов на передний план – благодаря контексту новеллы “The Apple Tree” – выдвигаются такие темы, как «радость», «счастье», «истинная любовь».

Этот комплекс положительных коннотаций обрастает множеством противоположных смыслов, когда Голсуорси использует другую аллюзию из трагедии Еврипида «Ипполит» – “The Cyprian and her revenge”, которая и формирует главную сюжетную линию. “The Cyprian” – это «Киприда», одно из имен Афродиты, которое происходит от острова Кипр, считающегося, как повествует легенда, родиной богини любви.

Общеизвестно, что основной сюжетной линией произведения Еврипида, отрывок из которого приведен выше, является миф об Ипполите, сыне бога Тесея. Будучи страстным охотником, Ипполит, вполне естественно, поклоняется богине охоты Артемиде, оставаясь безразличным к любви богини Афродиты. За такое отношение и предательство Афродита пребывает в гневе, она безжалостно мстит Ипполиту и приводит его к гибели.

Именно образ Киприды и ее месть объединяют два произведения – трагедию Еврипида и “The Apple Tree” Голсуорси. Без понимания студентами сути первого дискурса не представляется возможным содержательный анализ второго произведения, потому что сюжетная линия новеллы Джона Голсуорси может быть раскрыта только на фоне трагедии Еврипида.

Если вернуться к контексту самого произведения Голсуорси, то это – удивительный комплекс чувств и взаимоотношений главных героев – прежде всего, Фрэнка Эшерста (Frank Ashurst) и Мигэн Дэвид (Megan David).

Повествование представлено, в основном, в виде ретроспективной рефлексии Фрэнка Эшерста, перед которым – когда-то в молодости – встала дилемма: остаться верным чувству любви или предать это чувство и довольствоваться призрачным уютом, призрачным спокойствием, ограничившись рамками привычного аристократического уклада жизни. Автор простыми фразами мастерски передает размышления Фрэнка:

And strange! – He did not know whether he was a scoundrel if he meant to go back to Megan, or if he did not mean to go back to her... Not to go back was awful! To go back – more awful still! (J. Galsworthy).

И это – именно размышления, а не переживания, и антитеза “to go back” – “not to go back” подчеркивает отрицательные коннотации лексической единицы “scoundrel” и усиливает их последующей фразой:

Ah! It would be madness, would mean giving up all that he respected, and his own self-respect (J. Galsworthy).

Такой специфический контекст способствует даже тому, что в словах с узусно положительными семантиками проявляются отрицательные элементы. Так, лексическая единица “self-respect” под влиянием окружения “to go back” / “not to go back”, “madness”, “giving up” и “scoundrel” приближается по значению к “unsureness”, “hesitancy”, “lack of confidence”, “diffidence”, “self-deprecation”.

Не следует думать, что началом морального падения Фрэнк Эшерста явилась встреча с семейством Холлидэй. Эта встреча только выявила никчемность главного героя, она стала «триггером», еще одной отговоркой, чтобы оставить Мигэн, убежать от реальности.

What was it which struggled against pity and this feverish longing, and kept him there paralyzed in the warm sand? Three flaxen heads – a fair face with friendly blue-grey eyes ...Yes, and a sort of atmosphere as of some old walled-in English garden, with pinks, and cornflowers, and roses, and scents of lavender and lilac – cool and fair, untouched, almost holy – all that he had been brought up to feel was clean and good (J. Galsworthy).

Процитированный абзац подтверждает, что напрасно Фрэнк Эшерст в своих рефлексивных воспоминаниях пытается перенести вину за свое поведение на семью Холлидэй, спрашивая себя, что явилось катализатором разрыва с Мигэн, что препятствовало чувству жалости, и отвечая самому себе – “three flaxen heads”, “a fair face with friendly blue-grey eyes”. Напрасно он убеждает читателя, что, если бы не Холлидэй, он бы остался верным своей мечте. В приведенном выше отрывке основная семантическая нагрузка приходится на вторую половину, лексическое наполнение которой подтверждает как простую человеческую слабость, так и слабость моральных устоев Фрэнка. Именно он, и ни кто-либо другой, решил выбрать теплый, спокойный, привычный для него мир, который позволит отгородиться от всех переживаний и ненастий и который визуализирован Голсуорси роскошной метафорой – окруженным высокими стенами английским садом: “... some old walled-in English garden... fair, untouched, almost holy – all that he had been brought up to feel was clean and good”.

Чтобы понять, что имел в виду Джон Голсуорси под “clean and good” и в каком окружении был «взращен» главный герой, необходимо провести параллели между Фрэнком Эшерстом и самим автором, и прежде всего в ракурсе образования. Выходец из аристократической семьи, выпускник престижного университета, Фрэнк, несомненно, был учеником и престижной частной школы. Сам Голсуорси учился в школе Хэрроу (Harrow), которая наряду с частными школами Итон (Eton) и Рагби (Rugby) считается одной из лучших в Европе.

О том, что представляет собой частное учебное заведение, в том числе и Harrow, можно судить по знаменитой фотографии “Toffs and Toughs”, сделанной в 1937 г. Джимми Саймом (Jimmy Sime). На фотографии представлены пять мальчиков примерно одного возраста, трое из которых, судя по их облику, – представители английского рабочего класса. На фоне их стилиа одежды “casual” двое других одеты «с иголки» – в униформу частной школы Хэрроу: на них костюм-тройка с бутоньеркой, цилиндры, а в руках – трость. Эта фотография с самого начала ее создания олицетворяла классовую систему Великобритании.

Мы можем предположить, что именно в таких условиях, с тростью и бутоньеркой, рос и Фрэнк Эшерст. Мог ли он пожертвовать всем этим? Был ли он достаточно сильным, чтобы выйти за пределы «сада», огороженного высокой стеной, сквозь которую не проникали ни ветер, ни буря, ни шторм? Мог ли он выбрать тернистый путь, не бежать от трудностей и преодолеть предрассудки высшего общества? Ответ на все эти вопросы, конечно же, «нет».

А стал ли он счастливым человеком? Студенты могут судить об этом по одному только этому замечанию самого Фрэнка Эшерста:

...he had learned not to be a philosopher in the bosom of his family (J. Galsworthy).

Печальная участь мужчины, который считал, что, оставаясь в лоне семьи и предавая не столько любовь, сколько самого себя, он может оставаться счастливым.

Красной нитью через все повествование проходит фраза, которой Фрэнк Эшерст пытается успокоить себя. Оставляя Мигэн, молодой человек считает, что совершает добро, и в будущем это ему «воздастся сторицей». Он неоднократно повторяет:

...he would have the reward of virtue! A good young man! (J. Galsworthy).

Весть о трагической гибели Мигэн заставляет Фрэнка совершенно по иному оценить свой поступок двадцатипятилетней давности. То, что он считал добродетелью, обернулось горем и злом. И вновь Голсуорси прибегнул к помощи аллюзии из трагедии Еврипида «Ипполит»:

So had his virtue been rewarded, and ‘the Cyprian,’ goddess of love, taken her revenge! ...The Greek was right, then – the words of the ‘Hippolytus’ as true to-day! (J. Galsworthy).

Здесь “revenge” – не столько месть, сколько возмездие. Понял ли Фрэнк Эшерст, что это – возмездие за то, что был слаб и совершил предательство, что, хоть и косвенно, явился причиной гибели

другого человека? Хочется думать, что да, потому что рушится придуманный им мир и стены его сада с золотыми яблоками, дарующими бессмертие:

There could be no garden of his choosing, of 'the Apple-tree, the singing, and the gold,' in the words of that lovely Greek chorus, no achievable elysium in life, or lasting haven of happiness for any man... (J. Galsworthy).

Пришло ли запоздалое раскаяние? Скорее всего, да. Об этом свидетельствуют последние строки новеллы Джона Голсуорси. На вопрос супруги о том, чего же не хватает в только что нарисованной ею акварели, Фрэнк Эшерст отвечает все той же аллюзией из Еврипида. В его словах – и горечь утраты, и понимание того, что жизнь без Мигэн, образ которой воплотился в метафору в виде цветущей яблони, у которой они встречались, оказалось бессмысленной.

...there's something wanting, isn't there? Ashurst nodded. Wanting? The apple tree, the singing, and the gold! (J. Galsworthy)

Для полного понимания студентами всего набора смыслов новеллы "The Apple Tree" и отношения автора к понятиям чести и порядочности необходима еще одна деталь. И она вновь связана с самим Голсуорси. Он учился в одном из старейших колледжей Оксфордского университета, New College, основанном в 1379 г. епископом Винчестера и министром финансов Англии Уильямом Викемом (William of Wykeham). Будучи весьма прогрессивным деятелем, Викем придумал девиз колледжа, который впервые в истории Оксфордского университета звучал не на латыни, а на английском языке: "Manners Makeyth Man". В девизе слышны отголоски «Этики» Аристотеля: "...a man or a woman is what he or she does, and what we do is what we are." Перефразируя это, можно сделать вывод: "Frank Ashurst is what he has done, and what he has done is what he is."

### *Заключение*

Итак, исследование содержательной структуры новеллы "The Apple Tree", глубинный лингвистический анализ позволили сделать вывод о том, что основная сюжетная линия произведения Джона Голсуорси – это, конечно же, не "Environmental Protection". Это – даже не история о несчастной любви и не мир, в котором властвует Киприда, как считал главный герой. Новелла – о дихотомии "Vice & Virtue". Автор обнажает души героев, заставляя задуматься о добре и зле, о границах дозволенного, о слабости человека и добродетели.

Произведение имеет огромный воспитательный потенциал, потому что перед студентами в процессе концептуального анализа текста постоянно встают вопросы: Что в жизни важно? Как остаться человеком? Какой сделать выбор? Как сохранить честь? Как не навредить ближнему? Можно убедить себя, как это сделал главный герой, что совершаешь достойный поступок, но будет ли он достойным по отношению к другим?

В процессе исследования дискурса мысль автора имеет право быть интерпретирована в зависимости от фоновых знаний читателя и может привести к многократному – иногда в геометрической прогрессии – наращиванию смыслов. И в этом проявляется как сила самого языка с его лексико-грамматическим и стилистическим многообразием, так и то, что можно назвать смысловой «интервенцией», когда язык превращается в язык власти над человеком. Он довлеет над нами, заставляя смыслы принять подобие цепной реакции, когда из одного смысла «выстреливают» мириады других, и так может продолжаться до бесконечности!

### *Литература*

---

- Аракин 2008 – Практический курс английского языка. 3 курс / [Аракин В.Д. и др.]  
Под ред. В.Д. Аракина. 7-е изд. М.: ВЛАДОС, 2008. 431 с.
- Халилова 2015 – Халилова Л.А. Иностраный язык в реалиях архивной эвристики // Вестник РГГУ. Серия «Документоведение и архивоведение. Информатика. Защита информации и информационная безопасность». 2015. № 2 (145). С. 64–77.

### *References*

---

- Arakin, V.D. (ed.) (2008), *Prakticheskii kurs angliiskogo yazyka. 3 kurs* [Practical course of the English language. 3-rd course], 7-th ed., Vlados, Moscow, Russia.
- Khalilova, L.A. (2015), “A foreign language within the scope of archival heuristics”, *RSUH/RGGU Bulletin, “Records Management and Archival Studies. Computer Science. Data Protection and Information Security” Series*, no 2 (145), pp. 64–77.

### *Информация об авторе*

Людмила А. Халилова, кандидат филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; kafedra\_iai@mail.ru

### *Information about the author*

*Lyudmila A. Khalilova*, Cand. of Sci. (Philology), professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; kafedra\_iai@mail.ru

# Особенности аудиторной и внеаудиторной работы с иностранным языком в условиях неязыкового вуза

УДК 378.016:811

DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-106-114

## Потенциал музейной педагогики для формирования языковых компетенций в рамках профессиональной языковой подготовки на ФМОиЗР

Светлана А. Воронова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, svetlana1916007@rambler.ru*

*Аннотация.* Посещение музея всегда полезно и обладает огромным потенциалом для изучения иностранных языков, поскольку там этот процесс проходит не сингулярно и индивидуально, а возникают возможности общения, обмена мнениями и обсуждения в учебной группе. Кроме того, музей можно рассматривать как окно в другую культуру, актуализирующее личностное развитие за пределами обретения языка. Музейные экспонаты побуждают к продуктивной (речевой) деятельности и допускают самые разнообразные формы занятий и споров. Межкультурный опыт инициируется музейным предметом и общением с другими учащимися. Музеи являются уникальной площадкой для формирования межкультурного диалога.

На занятиях в музее могут быть использованы различные виды речевой деятельности, способствующие прогрессу таких коммуникативных умений, как прямой и обратный перевод, постановка различных типов вопросов, высказывание предположений, оценивание, обобщение, абстрагирование, построение выводов и заключений. Музейные экспонаты являются импульсом для спонтанной речи, которая представляет собой цель обучения иностранному языку. Одновременно с развитием языковой компетенции у студентов продолжается развитие таких важных компетенций, как толерантная кореферентность к различным взглядам, креативность. Единственным ограничением для занятий в музеях является ограничение времени выполнения заданий.

*Ключевые слова:* музейная педагогика, музей, иностранный язык, межкультурная коммуникация, междисциплинарная парадигма

*Для цитирования:* Воронова С.А. Потенциал музейной педагогики для формирования языковых компетенций в рамках профессиональной языковой подготовки на ФМОиЗР // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 106–114. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-106-114

## Potential of museum pedagogy for the formation of language competencies in the framework of professional language training at the department of international relations and foreign regional studies

Svetlana A. Voronova

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, svetlana1916007@rambler.ru*

*Abstract.* Visiting the museum is always useful and has a huge potential for learning foreign languages, because there this process is not singular and individual, and there are opportunities for communication, exchange of views and discussion in the study group. In addition, the Museum can be seen as a window into another culture, actualizing personal development beyond the acquisition of language. Museum exhibits encourage productive (speech) activities and allow for a wide variety of activities and disputes. The cross-cultural experience is initiated by the Museum subject and communication with other students. Visiting museums contributes to the formation of an intercultural dialogue.

In the Museum classes, various types of speech activities can be used to promote the progress of such communicative skills as direct and reverse translation, posing various types of questions, making assumptions, evaluating, generalizing, abstracting, drawing conclusions and conclusions. Museum exhibits are an impulse for spontaneous speech, which is the goal of teaching a foreign language. Simultaneously with the development of language competence, students continue to develop such important competencies as tolerant coreference to different views, creativity. The only restriction for classes in museums is the time limit for completing tasks.

*Keywords:* museum pedagogy, museum, foreign language, intercultural communication, interdisciplinary paradigm

*For citation:* Voronova, S.A. (2020), “Potential of museum pedagogy for the formation of language competencies in the framework of professional language training at the department of international relations and foreign regional studies”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no 3, pp. 106–114, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-106-114

## *Введение*

Сегодня в образовательной среде масштабно применяются мультимедийные технологии, значительно упрощающие работу и сокращающие временные затраты. Мультимедийные технологии, мультимедийная среда давно стали привычными педагогическими средствами. Они обогащают возможности учебной деятельности, позволяя работать с текстом, изображениями, аудиофайлами, видеофильмами, речевым и звуковым сопровождением. Но далеко не всегда применяемые на занятиях мультимедийные продукты учебного назначения способствуют целостному восприятию информации. Сегодня возникла потребность в культивировании живого, насыщенного эмоциями получения научной информации. Используются учебно-поисковые методы в режиме диалога, моделирование ситуаций. Монотонность линейной подачи материала исключена. Посещая музеи, человек развивает свое воображение, эмоции. При встрече с музейными предметами формируется бережное отношение к истории.

О музее как междисциплинарной учебной среде известно довольно давно. Музейная педагогика образовалась на стыке музееведения, педагогики и психологии. Обладая междисциплинарным характером, музейная педагогика оперирует категориями музееведения и психолого-педагогических дисциплин. Включением музейной педагогики в разряд научных понятий в начале XX в. мировое сообщество обязано Германии. Идеи немецких ученых А. Лихтварка, К. Фолля, Я.К. Фризена, А. Рейхвейна в России продолжили Н.И. Романов, Ф.И. Шмит и А.В. Бакушинский, которые заложили научные основы формирования визуального мышления. По их мнению, мыслительная деятельность активизировалась в процессе общения с предметами искусства. Музейная экспозиция оживляет занятие, дает возможность изучить новые понятия, термины, языковые структуры, поскольку в музейной среде гораздо больше информации для восприятия, чем в аудитории.

## *Практика обучения иностранному языку в музее*

В современных условиях появилась тенденция расширения функций музея до центра изучения иностранных языков. Обучение иностранному языку в музее рассматривается как новая и увлекательная форма обучения в творческой среде. В Германии осуществляется проект «Музей как языковая лаборатория», который направлен на эффективную поддержку процесса приобретения языковых знаний учащимися курсов немецкого языка как иностр-

ранного (DaF), приезжающими в эти страны с целью приобретения постоянного места жительства. Подобный проект “Sprachpartner” существует также в Австрии.

В России идея перенесения в музей занятий иностранным языком не нова. Видный советский ученый, доктор биологических наук, профессор, музеевед, основатель и первый директор Дарвиновского музея Александр Федорович Котс (1880–1964) в своих размышлениях обращался к новаторскому для большинства музейных работников и преподавателей его времени вопросу о привлечении музеев к делу обучения учащихся иностранным языкам. В кратком изложении методов и достижений Дарвиновского музея в практике ведения иностранных языков при проведении экскурсий с массовым организованным зрителем, опираясь на свой двадцатилетний опыт и располагая отзывами самих участников экскурсий, А.Ф. Котс выразил мнение, что ведение экскурсии в музее Дарвина на одном лишь иностранном языке было неоправданно по следующим причинам: экскурсанты не обладали знанием научных терминов и выражений на иностранном языке; были весьма поверхностно знакомы с предметным материалом Дарвиновского музея, с вещным составом экспозиции [Котс 2020, с. 1].

Тем не менее А.Ф. Котс считал необходимым стимулирование силами музея изучения иностранного языка путем его частичного применения в форме приведения подлинных цитат из сочинений иностранных классиков-ученых на языке, родном для каждого из них. Вкраплениями иностранного языка в канву экскурсии, по его мнению, можно было внушить учащимся сознание необходимости овладения языками как орудием приобщения к пониманию мировых гениев. Были предложены две стратегии: либо основное объяснение ведется на русском языке с переводом отдельных слов и выражений на иностранный язык, либо основная речь строится на иностранном языке с пояснением менее привычных названий и терминов на родном языке. Музеолог затронул также проблему темпа речи, считая необходимым употребление высокого темпа на русском и его замедления при переходе на иностранный язык, требуя максимальной рельефности, четкости, выразительности произношения.

А.Ф. Котс советовал прибегать к коротким диалогам между экскурсоводом и экскурсантами на иностранном языке для привлечения всей группы к большей инициативе и активности, акцентируя внимание на удачных оборотах речи. В любом случае следовало избегать приемов сухих опросов и формальных объяснений, добиваясь непринужденности и простоты общения [Котс 2020, с. 1]. И самое главное, по мнению А.Ф. Котса, было дать экскурсантам почувствовать то, что лектор в равной мере увлекается и иностранным языком, и содержанием музея, одновременно захватить внимание

зрителя не только содержанием экспозиции музея, но и увлечь иностранными языками.

В условиях глобализации и междисциплинарной парадигмы образования современные музеи готовы предоставить новые формы работы с посетителем, учитывая социальные запросы.

### *Профессиональный или облегченный язык?*

Дивергентно векторные музеи способствуют обогащению словаря обучающихся внутри своей конкретной, узкой направленности. Памятуя о замечаниях А.Ф. Котса о трудностях восприятия насыщенного профессиональными терминами иноязычного текста экскурсии, мы сталкиваемся с дилеммой: пользоваться ли облегченным, понятным языком, как советует А.Ф. Котс, для снятия барьеров, снижая профессиональность содержания информации, ограничивая профессиональный словарь, но снимая препятствия, поощряя свободную речь; или, придерживаясь предметного содержания на когнитивном уровне, руководствоваться тем принципом, что специализированное обучение всегда связано с изучением профессионального языка, независимо от того, является ли он родным или иностранным. Мы должны исходить из того, что студенты одновременно находятся на пути к предмету и на пути к языку. На этом пути следует сопровождать, поощрять, поддерживать. Специализированный язык – определенный вызов для преподавателей. Мы можем: поощрять студентов говорить, мотивировать их, стимулировать, поддерживать структурированную речь при описаниях экспозиции, поддерживать понимание, тренировать слух, закреплять и практиковать языковые структуры. Основное отличие специализированного языка от повседневной речи в частом применении специальных терминов и определенных синтаксических и морфологических языковых структур, которые в повседневной речи редко нужны. Йозеф Лейзен [Leisen 2019, p. 75] описывает различные языки на занятии: профессиональный, повседневный язык, язык преподавания (в специальной литературе также называемый языком образования), язык изображения и невербальный язык. На специальном занятии при посещении музея преподаватель должен использовать язык, в котором профессиональные действия и понимание становятся осмысленными. Языковое описание и предметное содержание обучения развивается у обучающихся одновременно. Фундаментальная предметная связь способствует правильности мышления и речи.

Родной язык является ключом к иностранному языку, и студенты долго опираются на него. Родной язык является частью их идентичности, только в нем они могут понять сложный контент и

выражать себя в полном соответствии с возрастом. Он актуален до тех пор, пока их когнитивное развитие не выйдет за рамки родного языка и иностранный язык не возьмет на себя часть его функций. В связи с вышесказанным при проведении занятия в музейной среде с целью формирования профессиональных языковых компетенций целесообразно выбрать музей, соответствующий профессиональной направленности студентов. Занятие в музее должна предварять тщательная подготовка его восприятия в аудитории. Необходимо продумать тему, над которой предстоит работать в музее, освоить необходимый словарь терминов, подготовить вопросы и задания. Завершением работы с экспозицией должно стать внеаудиторное написание эссе.

### *Площадки для проведения тематического занятия в рамках овладения профессиональными языковыми компетенциями*

Площадок для проведения тематического занятия в рамках овладения профессиональными языковыми компетенциями достаточно много. История музейного дела тесно связана с дипломатией. Выбор площадки зависит от целей, преследуемых на занятии. Можно выбрать интригующую тему, проблемный вопрос, предложив студентам исследовательскую работу с экспонатами. Например, как шедевры искусства, символы прошлого могут быть вовлечены в дипломатические отношения? Для ответа на подобный вопрос, используя поисковый метод, студенты производят отбор музейных экспонатов, составляют их описание. Так, в музеях Московского Кремля представлены дипломатические дары русским государям из стран Западной Европы (на базе музея Оружейная палата). Эти музейные предметы позволяют еще раз вспомнить обстоятельства дипломатических отношений, активизировать профессиональный словарь.

Сегодня музей является местом дипломатического сотрудничества. Государственные визиты на высшем уровне нередко сопровождаются посещением выставок. Часто музейная экспозиция является показателем определенного политического градуса внутренней и внешней политики государства [Александров 2012, с. 342]. Учитывая этот факт, можно предложить выбрать музейные предметы для акцентирования внимания разных дипломатических делегаций, обосновав, почему они могли бы быть интересны гостям. Такое задание позволит разработать маршрут, не совпадающий с маршрутом стандартной экскурсии, а являющийся индивидуальным обоснованным решением, своей интерпретацией информации, следствием собственных логических рассуждений и умозаключений.

Уникальная экспозиция предметов и документов Центра истории российской дипломатической службы при МИД РФ связана с богатой историей российской дипломатии. Посещая этот музей, можно поговорить о зарождении международных отношений, появлении первых посольств, становлении и развитии посольского ведомства, вспомнить биографии дипломатов, активизировав языковые структуры (числительные, времена, и т. п.) Можно предложить студентам, прослушав рассказ о деятельности того или иного дипломата, заполнить пропуски в тексте, описывающем события его жизни.

Традиции в дипломатической службе – важная составляющая. Для их поддержания в департаменте дипломатическо-курьерской связи МИД РФ силами дипкурьеров создан Учебно-просветительский музей дипломатическо-курьерской связи, в который входит собрание экспонатов, связанных с историей дипломатии и сегодняшним днем. Тему традиций также можно затронуть в музее истории МГИМО, где представлен широкий историко-документальный фонд. Описания экспонатов представлены на русском и английском языках.

Сотрудничество представителей разных культур, которые имеют разные представления о ценности и поведении, стало частью нашей повседневной жизни. Чтобы освоить иностранный язык и успешно и эффективно вести общение на этом языке, необходимо развивать и наращивать три тесно связанные между собой компетенции (языковую, коммуникативную, культурную). Связь этих трех компетенций играет чрезвычайно важную роль в общении. Одна из важных задач обучения иностранному языку заключается в развитии этой связи у учащихся. Недостаточная межкультурная компетенция вызывает трудности в межкультурной коммуникации. Музей международного этикета и культуры при Дипломатической академии МИД России создан для лиц, интересующихся профессией дипломата, желающих познакомиться с дипломатическим протоколом и этикетом, культурой международного общения. Его экспонаты содействуют вхождению студентов в профессиональную сферу, способствуют формированию образа дипломатического работника, помогают раскрыть понятия «протокол» и «этикет» как составляющие культуры международного общения; знакомят с нормами и правилами общения государств, дают представление о правилах организации визитов на высшем, высоком и деловом уровнях. Интерактивную модель мира представляет собой этнографический парк-музей «Этномир», располагающийся в Боровске. Здесь представлены традиции и быт практически всех стран мира, архитектура, национальная кухня, ремесла, проводятся интерактивные фестивали. На такой площадке студенты могли бы познакомиться с реалиями страны изучаемого языка.

Постоянные экспозиции в музеях доступны в течение длительного времени. Зная их тематику, преподаватели могут использовать материал неоднократно, нет необходимости вникать в совершенно новый контент, что экономит время<sup>1</sup>. Посещение выставок архивных документов и фотографий, проводимых Федеральным архивным агентством, Государственным архивом Российской Федерации, Историко-документальным департаментом МИД России, Российским государственным военным архивом, Историко-документальным департаментом Министерства иностранных дел Российской Федерации, Российским историческим обществом по случаю юбилеев дипломатических отношений с определенными странами, также невероятно полезны для студентов-международников. Выставки и международные проекты являются проявлением дипломатических контактов. Визиты на высшем уровне иногда сопровождаются крупными музейными проектами, символизируя таким образом дружественные отношения между странами [Александров 2012, с. 342].

Интересный опыт представляет собой электронная выставка Центрального архива Минобороны России<sup>2</sup>. Здесь были представлены документы, отображающие ситуацию, сложившуюся накануне Великой Отечественной войны в Вооруженных Силах СССР и Германии. Это план молниеносной войны фашистской Германии «Барбаросса», а также другие документы, которые отражают военные и политические намерения Гитлера. Среди них есть не публиковавшиеся ранее планы стратегического развертывания Вооруженных Сил СССР до 22 июня 1941 г. Студенты получают уникальную возможность ознакомиться с подлинниками на иностранном языке, используя свои знания.

### *Заключение*

Музейная педагогика, несомненно, является инновационной технологией, носящей междисциплинарный характер. В отношении обучения иностранным языкам мы можем говорить пока о высоком потенциале музейной педагогики в отношении воспитания на достижениях культуры; усвоения и расширения знаний, формирования умений и навыков, развития творческих способностей. Содержание обучения должно быть хорошо структурированным, необходимо продумать активные методы формирования компетенций, основанные на взаимодействии обучающихся и их вовлечении

<sup>1</sup> Sinnlich, experimentell und spielerisch [Электронный ресурс]. URL: <http://www.goethe.de/de/spr/mag/20925716.html> (дата обращения 22 февраля 2020).

<sup>2</sup> Электронная выставка Центрального архива Минобороны России. [Электронный ресурс]. URL: [http://mil.ru/winner\\_may/docs.htm](http://mil.ru/winner_may/docs.htm) (дата обращения 22 февраля 2020).

в учебный процесс, а не только на пассивном восприятии иноязычного материала. Каждый предмет музейной экспозиции является аттрактивным символом эпохи, наделенным определенным смыслом. Поиск смыслов – важная стратегия обучения иностранному языку. Кроме того, музей можно рассматривать как окно в другую культуру, позволяющее развиваться личностным процессам за пределами обретения языка. Одновременно с развитием языковой компетенции студенты совершенствуют креативность, навыки работы в команде, толерантной кореферентности к различным взглядам. Музеи являются уникальной площадкой для формирования межкультурного диалога

### *Литература*

---

- Александров 2012 – Александров А.А. Музеи в контексте современных международных отношений // Человек и общество перед судом истории: сборник статей / Отв. ред. Н.И. Басовская. М.: РГГУ, 2012. 342 с.
- Котс 2020 – Котс А.Ф. Иностранные языки в музее [Электронный ресурс]. URL: <http://www.darwinmuseum.ru/foundation/xmlui/bitstream//11517/2587/of-10141-0043.html?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения 22 февраля 2020).
- Leisen 2019 – Leisen J. Meine Schüler verstehen die Sachtexte nicht, was kann ich tun? // Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis, Band 8: SPRACHRÄUME eröffnen-gestalten-erleben. Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Berl, 2019

### *References*

---

- Aleksandrov, A.A. (2012), “Museums in the context of modern international relations”, *Chelovek i obshchestvo pered sudom istorii, sbornik statei*, RGGU, Moscow, Russia.
- Kots, A.F. *Foreign languages in the Museum*, available at: <http://www.darwinmuseum.ru/foundation/xmlui/bitstream/handle/11517/2587/of-10141-0043.html?sequence=1&isAllowed=y> (Accessed 22 February 2020).
- Leisen, J. (2019), „Meine Schüler verstehen die Sachtexte nicht, was kann ich tun?“, *Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis, Band 8: SPRACHRÄUME eröffnen-gestalten-erleben. Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik*, Berlin, Deutschland.

### *Информация об авторе*

Светлана А. Воронова, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; svetlana1916007@rambler.ru

### *Information about the author*

Svetlana A. Voronova, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; svetlana1916007@rambler.ru

## Некоторые проблемы преподавания иностранного языка студентам с особыми образовательными потребностями

Елена Н. Гурьянова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, elenagur@list.ru*

*Аннотация.* Современный вуз, отвечающий запросам общества, не остается в стороне от внедрения элементов инклюзивного образования. В настоящее время в законодательстве Российской Федерации существует четкое разграничение между понятиями «инвалидность», «особые возможности здоровья» и «особые образовательные потребности». Однако все чаще слышны призывы объединить все три термина в один – «особые образовательные потребности». Автору представляется такая замена не совсем правомерной. В статье предпринята попытка проанализировать каждый термин с точки зрения образовательных перспектив для каждой из групп студентов получить высшее образование с учетом особенностей их психофизического развития. Кроме того, автор рассматривает некоторые трудности, включающие недостаточное техническое оснащение аудиторий, состояние выученной беспомощности у студентов с ООП, т. е. нежелание самостоятельно справляться с трудностями, попытка уйти от проблем, недостаток знаний о различных нозологических группах инвалидов и т. д., а также пути преодоления этих и других проблем, например: разработка адаптированной образовательной программы, соблюдение принципов сбережения здоровья, психологическая готовность преподавателя к работе с такими студентами. Автор приходит к выводу, что именно подготовка педагогических кадров и создание особого образовательного пространства, недопустимость формального подхода к интеграции студентов с особыми образовательными потребностями могут способствовать успешной реализации их права на образование.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, интеграция, особые образовательные потребности, адаптированная образовательная программа, здоровьесберегательные технологии

*Для цитирования:* Гурьянова Е.Н. Некоторые проблемы преподавания иностранного языка студентам с особыми образовательными потребностями // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 115–122. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-115-122

## The challenges of teaching foreign languages to students with special educational needs

Elena N. Gur'yanova

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, elenagur@list.ru*

*Abstract.* A modern university answering the challenges of the society does not remain aloof to introduce certain inclusive practices. Currently, the legislation of the Russian Federation clearly distinguishes between the concepts of “Disability”, “Special health opportunities “and” Special educational needs”. However, there is a demand to combine all three terms into one, that is “Special educational needs”. The author considers this substitution to be unlawful. The article attempts to analyze each term from the point of view of prospects for each group of students to get higher education, taking into account the peculiarities of their psychophysical development. In addition, the author reviews some difficulties (insufficient technical equipment of the classrooms, learned helplessness of students, lack of knowledge about various nosological groups of disabled people, etc.) and ways to overcome these and other problems such as development of an adapted educational program, compliance with the principles of health conservation, psychological readiness of the teaching staff to work with such students. The author draws the conclusion that only training of teachers and the creation of a special educational space, the inadmissibility of a formal approach to the integration of students with special educational needs can contribute to the successful provision of their right to education.

*Keywords:* inclusive education, integration, special educational needs, adapted educational program, health conservation

*For citation:* Gur'yanova, E.N. (2020), “The challenges of teaching foreign languages to students with special educational needs”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no 3, pp. 115–122, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-115-122

### *Введение*

Инклюзивное образование в настоящее время приобретает все большее распространение не только в странах Европы и США, но и в России. Преподаватели вузов, отвечая на вызов времени, разрабатывают новые подходы и методы обучения не только студентов с инвалидностью и особыми возможностями здоровья, но и для лиц с особыми образовательными потребностями. Ратифицировав Конвенцию о правах инвалидов, Российская Федерация выразила готовность взять на себя обязательства по обеспечению права

всех граждан без исключения на образование, следуя принципам доступности и всеобщности образования.

Преподаватель иностранного языка сталкивается с различными трудностями при работе с инклюзивной группой. Рассмотрим их подробнее.

### *Нормативно-правовая база*

Общество прошло долгий путь от приобретения ребенком-инвалидом права на жизнь (X в.), права на признание (XVIII в. – нач. XIX в.), права на специальное образование (начало XX в.), и наконец, до права на получение качественного образования любым человеком без каких-либо различий (в 2006 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла конвенцию о правах инвалидов, законодательно его провозгласившую и закрепившую). По состоянию на ноябрь 2019 г. 181 государство, включая страны Евросоюза, присоединилось к Конвенции, 96 государств участвуют в Факультативном протоколе.

В России право на образование лиц с особыми возможностями здоровья, одно из базовых прав человека, закреплено в Законе об образовании Российской Федерации<sup>1</sup> и Приказе Минтруда России от 13.06.2017 г. № 486н (ред. от 04.04.2019). В данных документах утвержден порядок реализации программ обучения для лиц с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, подробно описаны специальные условия освоения образовательных программ различных нозологических групп и т. д.<sup>2</sup> Резник, Курдова отмечают, что по стандарту, который принимает мировое сообщество, инклюзивное образование является наиболее эффективным процессом гуманизации и вторичной социализации обучающихся с ограниченными возможностями. Равное право на доступ к образованию и определяет основу инклюзивной образовательной концепции [Резник, Курдова 2015].

Будучи частью общемирового образовательного сообщества, Российская Федерация строит внутреннюю образовательную поли-

---

<sup>1</sup> Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция).

<sup>2</sup> Приказ Минтруда России от 13.06.2017 г. № 486н (ред. от 04.04.2019) «Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм» (зарегистрировано в Минюсте России 31.07.2017 № 47579).

тику в соответствии с общемировыми тенденциями, главной из которых является демократизация образования в отношении лиц с особыми возможностями здоровья. Обмен опытом с другими странами позволяет грамотно выстраивать траекторию обучения и использование здоровьесберегательных технологий в российских вузах.

Термин «инклюзия» характеризует несколько иные процессы: для успешного обучения инвалидам или лицам с ООП создается необходимая им адаптированная образовательная среда, а также предоставляются дополнительные услуги по сопровождению учебного процесса. Основное отличие инклюзивного подхода от интегративного заключается в принципиально разном отношении к лицам с ограниченными возможностями. При инклюзии происходит полное включение, предполагающее, что все студенты независимо от вида, тяжести и характера нарушения развития учатся совместно в одной аудитории, при необходимости получая помощь специалистов-дефектологов или тьюторов, извлекая пользу от взаимодействия с сокурсниками [Фурьева 2019].

Алехина отмечает, что именно система образования должна быть готова к включению студента с ОВЗ или ООП, что предполагает создание на базе вуза специальных инклюзивных поддерживающих структур, которые будут обеспечивать эффективное сотрудничество администрации, преподавателей и студентов в реализации учебного процесса и создании безбарьерной образовательной среды. С точки зрения культуры преподавания вуз должен обеспечивать наличие солидарности, кооперации студентов и преподавателей, а также наличие инклюзивных поддерживающих структур, реальный опыт поддержки, готовность к применению новых технологий обучения [Алехина 2014].

Тем не менее следует помнить о различных возможностях к адаптации в вузе студентов с инвалидностью или ООП и здоровых студентов. Гурова, Лаас, Притолок, Романова относят к внутренним факторам, определяющим успешность адаптации, вид инвалидности (нарушения слуха, зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата, соматические заболевания); психофизиологические особенности обучающихся, влияющие на восприятие окружающего их мира и осознание себя в учебном процессе (нервная возбудимость, особенности эмоционально-волевой регуляции); особенности познавательной сферы студентов (например, даже при сохранном интеллекте могут иметь место нарушения памяти, внимания, недостаточная сформированность способностей к анализу и синтезу и другие); личностные характеристики студента (мотивация к обучению в вузе, выученная беспомощность (т. е. психологическое состояние, которое характеризуется пассивностью, отказом от попыток улучшить свои результаты, стремлением избежать

ответственности, а также неспособностью принимать решения); отношение к инвалидности субъекта образовательного процесса (тенденция к сокрытию от окружающих своего статуса «инвалид»); предпочитаемые приемы совладающего поведения (низкая стрессоустойчивость).

Внешние факторы среды обучения также делятся на несколько подгрупп: наличие/отсутствие безбарьерной среды в вузе (система навигации для слабовидящих студентов, пандусы, медицинский кабинет, и другие); оснащенность/неоснащенность образовательного процесса специальными техническими средствами (звукоусиливающая аппаратура, компьютеры для слабовидящих студентов, специализированное программное обеспечение); социально-психологические условия (микроклимат в учебной группе, отношение преподавателя и однокурсников к студенту с ООП) [Гурова, Лаас, Притолок, Романова 2019, с. 133–134].

### *Трудности, возникающие в процессе работы с инклюзивной группой*

В настоящее время каждому преподавателю приходится иметь дело со студентами с ОВЗ или ООП. В процессе работы возникают вопросы, на которые зачастую трудно дать однозначный ответ.

Например, у преподавателя отсутствует информация о состоянии здоровья студента. Если студент с инвалидностью предпочитает не афишировать свой диагноз, то с одной стороны, он не будет выделяться на фоне группы, с другой стороны, адаптированная образовательная программа не будет ему предоставлена, и, таким образом, он может оказаться менее успешным, чем одноклассники. В данном случае преподавателю придется обеспечить индивидуальный подход с учетом особенностей студента и адаптацией программных требований под нужды обучающегося с ОВЗ.

Второй проблемой смешанной группы являются взаимоотношения между студентами. Неприятие со стороны одноклассников, насмешки, раздраженные или негативные комментарии, попытки самоутвердиться за чужой счет требуют от преподавателя терпения и такта. В то же время студенты с инвалидностью или ООП имеют такие особенности когнитивной, эмоционально-волевой сферы, как неумение общаться, непонимание социального контекста.

Педагоги не приходят к единому решению, следует ли активно вмешиваться в межличностные отношения, демонстрируя студенту с ООП активную поддержку, или предоставить членам группы самим выстроить траекторию общения как в учебной, так и вне учебной деятельности [Михайлова 2011].

Говоря о взаимодействии «преподаватель-студент», следует упомянуть, что готовность и способность преподавателя работать с инклюзией является ключевой компетенцией современного педагога. Зная об особенностях студентов с ОВЗ, желательнее минимизировать следующие травмирующие ситуации: отвлекающие звуки, необходимость отвечать первым или последним, обязанность работать совместно с другими студентами. Безусловно принимая каждого и оказывая поддержку, преподаватель выстраивает особые отношения со студентами с ООП или ОВЗ, и таким образом, способствует успешному освоению учебного материала.

Недостаточное материально-техническое обеспечение вуза является еще одной актуальной проблемой.

### *Стратегии работы со студентами с особыми образовательными потребностями*

С точки зрения методики преподавания иностранного языка, возможны следующие решения проблемы обучения студентов с ОВЗ или ООП. Во-первых, проведение занятия по строго определенному плану создаст знакомое безопасное образовательное пространство, снизит тревожность у таких студентов. Не следует думать, что подобная тактика лишит занятие творческого начала. Речь идет лишь о том, чтобы структурировать учебное время. Во-вторых, рекомендуется вводить новый материал в знакомый контекст, что позволяет студентам чувствовать себя уверенно.

Студенты с ОВЗ зачастую нуждаются в дистанционных образовательных технологиях, так как из-за проблем со здоровьем они могут пропускать занятия, поэтому обеспечение доступности учебных материалов для самостоятельной работы является одной из задач преподавателя такой учебной группы. Важно, чтобы студент не был исключен из учебного процесса ввиду невозможности посетить университет. Например, некоторые из студентов нуждаются в дополнительном перерыве в ходе занятия, другие испытывают дискомфорт, сидя за одной партой с другим студентом, у третьих наблюдаются навязчивые движения. Небольшие уступки со стороны преподавателя не приведут к нарушению общей дисциплины в случае хорошо продуманного плана и поддержания темпа занятия.

Вивьен Ваер (V. Wire) подробно описывает каждое из состояний, полагая, что студенты с РАС могут быть вполне успешны в изучении иностранного языка. Их преимуществом является, как ни странно, именно отсутствие гибкости. Такие студенты с удовольствием следуют заведенному порядку, выполняют тренировочные упражнения, а при условии правильного объединения студентов для парной работы развивают навыки социальной коммуникации [Wire 2005].

Не рекомендуется группировать студента с РАС и «звезду» группы. Лучше, если это будет кто-то более спокойный и симпатизирующий однокласснику с ООП. Иногда такие студенты готовы работать только в паре с преподавателем, поэтому не следует форсировать процесс, на первых порах преподавателю следует оказать им поддержку, выстраивая учебный диалог таким образом, чтобы студент имел перед глазами четкую модель социального взаимодействия и в будущем мог использовать ее при работе с другими.

Студенты с нарушениями слуха испытывают сложности в произношении звуков иностранного языка, так как они плохо слышат себя и других. Поэтому предлагается давать инструкции по механике извлечения звука (положения языка относительно губ, зубов, нёба), а также дублировать выдачу задания в напечатанном виде или показывать нужное в учебнике.

Для студентов с дислексией особый подход будет заключаться в принципиально иной организации учебных материалов. Например, им можно давать распечатки с увеличенным шрифтом и двойным интервалом, для письменных работ с большим промежутком между словами [Lowe 2016].

### *Заключение*

Таким образом, мы видим, что, несмотря на трудности и проблемы инклюзивного образования на современном этапе, есть все основания полагать, что при соблюдении некоторых условий российское образование может выйти на новый уровень. Прежде всего, необходимо увеличить долю преподавателей, готовых к работе со студентами с ОВЗ или ООП и прошедших соответствующую подготовку или повышение квалификации. Важно, чтобы такая подготовка была не формальным мероприятием, а всесторонним изучением особенностей преподавания в инклюзивной группе с привлечением дефектологов, медицинских специалистов, социальных педагогов и психологов. Другим необходимым условием является создание вузом безбарьерной среды и использование дистанционных технологий, а также разработка адаптированных образовательных программ. Гуманизация общества невозможна без изменения сознания всех участников образовательного процесса и полного включения в него молодых людей с особыми образовательными потребностями.

### *Литература*

---

Алехина 2014 – Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменения образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1 (19). С. 5–16.

- Гурова, Лаас, Притолок, Романова 2019 – *Гурова Е.В., Лаас Н.И., Притолок А.В., Романова И.А.* Адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья к инклюзивному образованию в вузе как условие их успешного функционирования на рынке труда // Вестник университета. 2019. № 2. С. 130–136.
- Михайлова 2011 – *Михайлова В.П.* Проблемы и вызовы высшего инклюзивного образования – взгляд преподавателя // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции. М., 2011. С. 187–189.
- Резник, Курдова 2015 – *Резник Г.А., Курдова М.А.* Развитие инклюзивного образования в вузах России // Экономика и социум. 2015. № 11-2 (30). С. 411–420.
- Фуряева 2019 – *Фуряева Т.В.* Модели инклюзивного образования: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 176 с.
- Lowe 2016 – *Lowe R.* Special Educational Needs in English Language Teaching: Towards a Framework for Continuing Professional Development // *English Language Teacher Education and Development*. 2016. Vol. 19. P. 23–31.
- Wire 2005 – *Wire V.* Autistic Spectrum Disorders and Learning Foreign languages. Support for Learning. 2005. Vol. 20. № 3. P. 123–138.

### References

---

- Alekhina, S.V. (2014), “The principles of inclusion in the context of modern education”, *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie*, no 1 (19), pp. 5–16.
- Furyaeva, T.V. (2019), *Modeli inklusivnogo obrazovaniya* [Models of Inclusive Education], Yurait, Moscow, Russia.
- Gurova, E.V., Laas, N.A., Pritolyuk A.V. and Romanova I.A. (2019), “Adaptation of persons with disabilities to inclusive education in the university as a condition of their successful functioning in the labour market”, *Vestnik Universiteta*, no 2, pp. 130–136.
- Lowe, R. (2016), “Special Educational Needs in English Language Teaching: Towards a Framework for Continuing Professional Development”, *English Language Teacher Education and Development*, no 19, pp. 23–31.
- Mikhailova, V.P. (2011,) “Problems and challenges of inclusive high education: the teacher’s perspective”, *Inklusivnoye obrazovaniye: metodologiya, praktika, tehnologii* [Inclusive education: methodology, practice, technologies], Proceedings of the international scientific -practical conference, Moscow, Russia, pp. 186–189
- Reznik, G.A. and Kurdova, M.A. (2015), “The development of inclusive education in Russian universities”, *Ekonomika i sotsium*, no 11-2 (30), pp. 411–420.
- Wire, V. (2005), “Autistic Spectrum Disorders and Learning Foreign languages”, *Support for Learning*, vol. 20, no 3, pp. 123–138.

### Информация об авторе

*Елена Н. Гурьянова*, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; elenagur@list.ru

### Information about the author

*Elena N. Gur'yanova*, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; elenagur@list.ru

## Самостоятельная работа студентов как неотъемлемый компонент успешного применения игровой методики в обучении иностранному языку

Валерий И. Уваров

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, v\_uvarov@mail.ru*

*Аннотация.* В статье предпринимается попытка рассмотреть инновационные подходы к организации самостоятельной работы студентов, которая становится все более и более актуальной в связи со смещением приоритетов с очных форматов обучения на очно-заочные.

Одним из дополнительных аргументов в пользу пересмотра степени важности самостоятельной работы автор называет сложившуюся в мире напряженную ситуацию, связанную с распространением вируса и закрытием многих учебных заведений. Учитывая личностные особенности современных поколений студентов, автор видит возможность расширенного применения технологии игры в качестве эффективного образовательного инструмента, качественно дополняющего учебный процесс. По мнению автора, самостоятельная работа может стать независимым полноценным элементом учебной программы.

Учебный процесс, строящийся на модульной технологии игры, предполагает три этапа для реализации каждого модуля. Первый – очный этап – представляет собой введение в тему, мотивировку и инструктаж с раздачей индивидуальных заданий студентам. Второй – дистанционный этап – строится преимущественно на самостоятельной работе студентов с элементами удаленного взаимодействия с преподавателем и между собой. Третий – очный этап – проходит в формате ролевой игры, в ходе которой студенты в увлекательной форме демонстрируют результаты своей самостоятельной работы, объединяют их в единый интеллектуальный продукт.

В заключение автор подчеркивает важность переосмысления статуса самостоятельной дистанционной работы студентов за счет применения игровой технологии.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа студентов, мотивация, эффективность, иноязычная коммуникативная компетентность, технология игры, глобальная игра

*Для цитирования:* Уваров В.И. Самостоятельная работа студентов как неотъемлемый компонент успешного применения игровой методики в обучении иностранному языку // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 123–131. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-123-131

## Students' independent work as an integral component of successful application of game techniques in teaching a foreign language

Valerii I. Uvarov

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, v\_uvarov@mail.ru*

*Abstract.* The article attempts to consider innovative approaches to the organization of independent work of students, which is becoming more and more relevant in connection with the shift of priorities from full-time training formats to part-time.

One of the additional arguments in favor of revising the degree of importance of independent work, nominated by the author, is the current tense situation in the world associated with the spread of the virus and the closure of many educational institutions. Given the personality characteristics of modern generations of students, the author sees the possibility of expanded use of the game technology as an effective educational tool that qualitatively complements the educational process. According to the author, independent work can become an autonomous full-fledged element of the curriculum.

The educational process, which is based on modular technology of the game, involves three stages for the implementation of each module. The first – intramural stage – is an introduction to the topic, motivation and instruction with the distribution of individual tasks to students. The second – the remote stage – is built mainly on the independent work of students with elements of remote interaction with the teacher and among themselves. The third – intramural stage – takes place in the format of a role-playing game, during which students demonstrate in a fascinating way the results of their independent work, combine them into a single intellectual product.

In conclusion, the author emphasizes the importance of rethinking the status of independent remote work of students through the use of game technology.

*Keywords:* independent work of students, motivation, efficiency, foreign-language communicative competence, game technology, global game

*For citation:* Uvarov, V.I. (2020), "Students' independent work as an integral component of successful application of game techniques in teaching a foreign language", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 123–131, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-123-131

## *Введение*

Развитие современного общества строится на преобладающих процессах глобализации и международного сотрудничества, когда каждое государство стремится в той или иной степени интегрироваться в общее мировое сообщество, чтобы не остаться в стороне от важных взаимовыгодных транснациональных проектов и стратегических соглашений.

Для того чтобы подобная интеграция и кооперация были возможны и, более того, эффективны, требуются профессиональные кадры работников всех сфер жизнедеятельности общества, способные вести диалог на иностранном языке. Таким образом, задачей каждого государства, желающего быть полноценным участником международных событий, должно стать ориентирование образовательного процесса на усиление роли изучения иностранных языков. На взгляд автора, данные прогрессивные коррективы особенно важны на этапе обучения в вузе, где у студентов формируются профессиональные компетенции, с которыми они будут выходить во «взрослый» мир и представлять интересы государства и общества.

К сожалению, на данный момент роль иностранных языков сильно недооценивается, особенно в неязыковых вузах. На обучение студентов иностранному языку отводится недостаточное количество очных часов, что неизбежно ведет к снижению качества языковой подготовки будущих специалистов. Это противоречие с ключевыми стратегическими задачами государства и общества требует срочного решения.

Если система образования не предоставляет возможности расширения времени на очные занятия иностранным языком, единственно возможным выходом из сложившейся ситуации нам видится качественно организованная самостоятельная работа студентов с минимальным количеством очных встреч с преподавателем. Аудиторные занятия невозможно исключить полностью, так как без реального общения со специалистом, хоть и в сжатом формате, формирование и развитие иноязычной компетенции, на взгляд автора, просто невозможно, либо оно будет иметь исключительно формальный и абсолютно неэффективный характер.

Автор данной статьи придерживается мнения, что одним из наиболее эффективных форматов организации самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка может стать игровая технология. Ведь именно игра способна пролонгировать мотивацию современных студентов вне учебной аудитории, что является наиважнейшим условием дистанционной работы.

## *Понятие самостоятельной работы студентов*

Прежде чем перейти к обзору сочетаемости форматов игровой технологии и самостоятельной работы, определим понятие последней.

Под самостоятельной работой студентов принято понимать «работу по определенному перечню тем, отведенных на самостоятельное изучение, обеспеченных учебно-методической литературой и рекомендациями, контролируруемую в виде тестов, контрольных работ, коллоквиумов, рефератов, сочинений и отчетов» [Пак 2015, с. 139].

Помимо различных вариантов трактовки понятия самостоятельной работы студентов в ее теоретическом осмыслении существует также множество подходов.

Одни исследователи рассматривают самостоятельную работу как восприятие и самостоятельное осмысление студентами сообщаемой преподавателями информации. Другие раскрывают сущность данного феномена только по внешним признакам. Третьи определяют самостоятельную работу по таким признакам, как самостоятельное приобретение и глубокое осмысление новых знаний, установление самими студентами ритма работы и дозировки времени на изучение поставленных вопросов [Хохоева 2012, с. 314].

Принимая во внимание подобное многообразие мнений логично заключить, что самостоятельная работа «является не только формой, но и средством обучения, поскольку она формирует определенные навыки и умения студентов, выполняя при этом ряд функций: развивающую, информационно-обучающую, ориентирующую и стимулирующую, воспитательную и исследовательскую» [Щербакова 2010, с. 188].

Далее предлагается рассмотреть потенциал применения игровой технологии в обучении иностранному языку в формате преобладающей самостоятельной работы студентов и минимального очного контакта с преподавателем.

## *Игровая технология и самостоятельная работа студентов*

В своей относительно обширной преподавательской практике автор активно применяет создаваемые им творческие проекты, основанные на игровой технологии. На взгляд автора, игровая методика не только способствует удержанию интереса студентов к самостоятельной работе вне учебной аудитории, но и позволяет свободно сочетать и осуществлять плавный и логичный переход

от аудиторной работы к самостоятельной дистанционной, предполагающей подготовку заданий к реализации их на очной встрече с преподавателем, и обратно.

Наиболее прогрессивным вариантом применения игры в преподавании иностранного языка (и практически любого другого предмета) в очно-заочном формате является симбиоз игры и обучения, названный автором «концепцией глобальной игры». Суть данной концепции состоит в том, что образовательный процесс не просто использует элементы игры, но сам становится (в некоторой степени) игрой. Таким образом, студенты максимально погружаются в обучающую игру.

В очень упрощенном виде, глобальная игра представляет собой цепочку из логически взаимосвязанных кейсов, ведущую к определенному «финалу». На протяжении всего процесса студенты наделяются ролями, которые переходят вместе с ними из кейса в кейс. Более того, как и в реальной жизни, роли студентов могут меняться, например, в случае, если студент получил «повышение» или «понижение». Здесь будет уместным подчеркнуть, что подобное оценивание работы студентов (как аудиторной, так и самостоятельной) может стать эффективной альтернативой традиционным оценкам и рейтинговой системы [Уваров 2019, с. 108–109].

Более подробно о преимуществах применения технологии глобальной игры говорится в статье «Концепции глобальной игры в обучении студентов иностранному языку» [Уваров 2019, с. 107–115].

Итак, чтобы подчеркнуть универсальность и гибкость симбиотической взаимосвязи игры и самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка их направления профессиональной подготовки, а также акцентировать возможность дальнейшего шаблонного применения данной технологии в различных модулях проекта глобальной игры, рассмотрим схематичный пример реализации одного из модулей глобальной игры с упором на самостоятельную работу студентов.

На взгляд автора, работа с каждым модулем может строиться в три этапа: очный-заочный-очный. Рассмотрим каждый из них в отдельности.

*Первый этап* – очный – предполагает минимум одно установочное занятие студентов с преподавателем (то есть идеально подходит для очно-заочной формы обучения). Безусловно, в экстренной ситуации, например карантина, этот этап возможно проводить дистанционно. В таком случае следует использовать удаленную видеосвязь со студентами за счет различных средств Интернета.

В ходе реализации первого этапа работы с игровым модулем перед преподавателем ставятся следующие задачи:

- 1) кратко, но четко обозначить студентам суть, цели и задачи модуля, сориентировать на итоговый результат;
- 2) в формате свободной беседы выявить предварительные знания студентов о тематике модуля;
- 3) выявить степень первоначальной заинтересованности студентов в данной теме и ее дальнейшем обсуждении;
- 4) при необходимости повысить уровень мотивации студентов до «необходимого минимума», способного гарантировать качественную последующую самостоятельную работу;
- 5) отработать при помощи разнообразных заданий ключевую тематическую лексику, которая будет активно использоваться студентами на протяжении всей работы с темой на последующих этапах;
- 6) исходя из результатов выявления предварительной осведомленности студентов о теме модуля, познакомить их с текстовым, аудио- или видеоматериалом на иностранном языке, включающем общую информацию по теме модуля (суть явления, определения, характеристики, разновидности и т. д.);
- 7) проверить степень усвоения представленного материала в ходе выполнения последующих упражнений и обсуждения;
- 8) предоставить студентам подробную и четкую инструкцию по выполнению заданий второго (самостоятельная работа) и третьего (итоговая очная встреча) этапов:
  - распределить роли и соответствующие им задания между студентами;
  - предоставить каждому студенту основные требуемые для выполнения его заданий материалы или ссылки на них в Интернете, не ограничивая при этом собственные креативные и исследовательские возможности обучающегося;
  - предоставить каждому студенту доступ ко всем материалам тематического модуля, чтобы обеспечить равные возможности всем участникам проекта, а также предусмотреть необходимость взаимодействия студентов между собой на этапе самостоятельной работы;
- 9) сообщить всем студентам доступ к заранее созданной платформе для общения студентов между собой и с преподавателем, например, чат-беседу в социальных сетях, поставив себя в администратором беседы для удобства контроля за

процессом взаимодействия студентов и своевременной помощи;

- 10) анонсировать ожидаемый результат самостоятельной работы для каждого студента и всей группы в целом, обозначив формат итоговой встречи (третий этап) в виде ролевой игры, сюжетно представляющей собрание команды специалистов, представляющих свою часть работы и принимающих общие совместные решения по созданию некоего интеллектуального продукта.

Итогом первого этапа работы со студентами, кроме полученных ими знаний и умений, должно стать понимание того, что все они выполняют командную работу и что все их индивидуальные задания в итоге будут собраны воедино. Подобная установка должна повысить мотивацию и чувство ответственности у студентов, гарантируя успех второго этапа.

*Второй этап* – самостоятельная работа студентов дистанционно.

В ходе этого этапа, согласно установкам и инструкциям преподавателя на первом этапе, студенты осуществляют самостоятельную работу, используя возможность дистанционного общения между собой и с преподавателем. При этом они не только отрабатывают навыки исследовательской, аналитической и творческой работы, но и активно формируют необходимые иноязычные коммуникативные навыки, которые и являются первостепенной целью всего проекта и каждого его модуля в частности.

В ходе самостоятельной дистанционной работы студенты:

- знакомятся с аутентичными (или адаптированными) тематическими текстами;
- слушают аутентичные (или адаптированные) аудиоматериалы;
- проводят исследование данной им персональной части общего проекта;
- письменно фиксируют результаты своей работы (и при необходимости делятся ими с преподавателем и другими студентами);
- готовят итоговый отчет к финальной встрече в виде доклада с презентацией;
- готовятся принять участие в спонтанном обсуждении и принятии решений на финальной встрече (третий этап).

Здесь важно прояснить, что автор подразумевает под индивидуальными задачами, которые распределяются персонально между студентами. Каждый студент в процессе самостоятельной подго-

товки выполняет примерно одинаковый объем работ, скорректированный под его исходный уровень владения иностранным языком. (Это условие особенно актуально для групп с разноуровневым составом студентов.) Все задания направлены на формирование коммуникативной компетенции и включают все ключевые виды речевой деятельности (в равном объеме для каждого студента). Каждое задание, как указывалось ранее, представляет собой фрагмент единого процесса, который оформится в цельный интеллектуальный продукт на третьем этапе работы с модулем.

*Третий этап* – очная встреча – предполагает создание фрагмента ролевой игры, максимально моделирующей реальную профессиональную ситуацию. В ходе третьего этапа студенты и преподаватель вместе собирают воедино всю логическую цепочку процесса и выходят на готовый интеллектуальный продукт.

В ходе этой заключительной очной встречи студенты:

- 1) получают полное представление обо всех аспектах тематики, которой посвящен модуль (например, студенты-маркетологи понимают всю цепочку процесса создания и продвижения бренда начиная от возникновения идеи и заканчивая выпуском продукта на рынок);
- 2) вновь отрабатывают ключевую тематическую лексику;
- 3) продолжают формировать необходимые иноязычные коммуникативные навыки;
- 4) учатся работать в команде и принимать совместные решения.

Задачами преподавателя на третьем этапе являются следующие:

- создание условий эффективного проведения финальной очной встречи/занятия;
- помощь в процессе проведения ролевой игры (включая личное участие в роли лидера команды);
- контроль результативности каждого студента и группы в целом;
- подведение итогов;
- проведение «логического моста» к следующему тематическому модулю проекта.

## *Заключение*

В качестве вывода автор хотел бы подчеркнуть необходимость адекватной оценки роли и потенциала самостоятельной работы в рамках общего учебного процесса, особенно в ситуациях экстрен-

ной необходимости. Кроме того, следует отметить игровую технологию как один из наиболее эффективных образовательных инструментов для одновременного решения нескольких задач. К их числу автор относит повышение качества обучения, максимальное мотивирование студентов, получение качественного и результативного дополнения к очным занятиям. Все это крайне важно в плане обучения иностранным языкам в неязыковых вузах.

Более того, по мнению автора, дистанционная работа студентов с использованием игровой технологии может считаться полноценным самостоятельным компонентом учебного процесса.

### *Литература*

---

- Пак, Шильникова, Пак 2015 – Пак Ю.Н., Шильникова И.О., Пак Д.Ю. Самостоятельная работа студента в условиях ГОС нового поколения // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 138–144.
- Уваров 2019 – Уваров В.И. Концепция глобальной игры в обучении студентов иностранному языку // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2019. № 3. С. 107–115. DOI: 10.28995/2073-6398-2019-3-107-115
- Хохоева 2012 – Хохоева Л.В. Роль самостоятельной работы в формировании академических компетенций // Вектор науки ТГУ. 2012. № 4 (11). С. 314–317.
- Щербакова 2010 – Щербакова Е.В. Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе // Молодой ученый. 2010. № 8. Т. 2. С. 188–190 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/19/1929/> (дата обращения 10 марта 2020).

### *References*

---

- Khokhoeva, L.V. (2012), “The role of independent work in the formation of academic competencies”, *Vektor nauki TGU*, no 4 (11), pp. 314–317.
- Pak, Yu.N., Shil'nikova, I.O. and Pak, D.Yu. (2015), “Student’s independent work in the conditions of the new generation of state educational standards”, *Vyssee obrazovanie v Rossii*, no 6, pp. 138–144.
- Shcherbakova, E.V. (2010), “Independent work of students as the most important component of the organization of the educational process in a university”, *Molodoi uchenyi*, no 8, vol. 2, pp. 188–190, available at: <https://moluch.ru/archive/19/1929/> (Accessed 10 March 2020).
- Uvarov, V.I. (2019), “The concept of a global game in teaching students a foreign language”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3. pp. 107–115, DOI: 10.28995/2073-6398-2019-3-107-115.

### *Информация об авторе*

Валерий И. Уваров, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; [v\\_uvarov@mail.ru](mailto:v_uvarov@mail.ru)

### *Information about the author*

Valerii I. Uvarov, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; [v\\_uvarov@mail.ru](mailto:v_uvarov@mail.ru)

## Интенсивное и экстенсивное чтение: цели обучения, трудности освоения, перспективы развития

Светлана Ж. Умарканова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, svetazhav@yandex.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена чтению – одному из наиболее распространенных видов речевой иноязычной деятельности в неязыковом вузе. В качестве предмета исследования автор выбирает два типа учебного чтения – интенсивный и экстенсивный, выдвигая в качестве основания для своего выбора их широкое использование в процессе обучения иностранному языку (далее – ИЯ). Каждый из представленных видов чтения обладает своими, только ему присущими достоинствами. Так, экстенсивное чтение способно создавать у учащихся подобие языковой среды, в которую они «погружаются» в процессе работы над текстом, испытывая интеллектуальное и эстетическое удовольствие от полномасштабного постижения прочитанного. Интенсивное чтение, в отличие от экстенсивного, направлено на восприятие всей палитры лексико-грамматических и содержательных средств читаемого текста с целью понимания деталей сюжета, нюансов значений, имплицитных смыслов.

В качестве вывода автор выдвигает гипотезу, в соответствии с которой экстенсивный и интенсивный виды чтения способствуют более быстрому и успешному (чем все остальные виды речевой деятельности) овладению ИЯ, несмотря на ограниченное количество аудиторных часов, отводимых на его изучение в неязыковом вузе. Условием успешного овладения интенсивным и экстенсивным видами чтения выступает тщательно разработанная методика по обучению интенсивному чтению и не менее тщательный отбор текстов (для обучения этим видам чтения), критерием которого выступает их занимательный сюжет и соответствие интеллектуальному и языковому уровню учащихся.

*Ключевые слова:* экстенсивное, интенсивное чтение, вид(ы) речевой деятельности, методика обучения чтению, погружение в языковую среду, понимание

*Для цитирования:* Умарканова С.Ж. Интенсивное и экстенсивное чтение: цели обучения, трудности освоения, перспективы развития // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 132–140. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-132-140

## Extensive and intensive reading: goals of teaching, difficulties of studying, perspectives of developing

Svetlana Zh. Umarkanova  
*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, svetazhav@yandex.ru*

*Abstract.* This article is devoted to reading, one of the most common types of speech activity in a non-linguistic university. The subject of the research is two types of academic reading i.e. intensive and extensive that are widely used in the process of teaching a foreign language. Each of the presented types of reading has its own inherent features and benefits. Extensive reading is able to create a kind of language environment for students in which they plunge in the process of working at the text, experiencing intellectual and aesthetic pleasure from the full-scale comprehension of what they read. Intensive reading, in contrast to extensive reading, is aimed at understanding the lexical, grammatical and contextual meanings to comprehend the plot details and implicit meanings.

In conclusion, the author puts forward a hypothesis according to which extensive and intensive types of reading contribute to faster and more successful (than all other types of speech activity) acquisition of a foreign language despite the limited number of class hours devoted to its study in a non-linguistic university. However, it is necessary to think of methodology applied and to pay attention to the thorough selection of texts (for teaching these types of reading), the criterion of which is their entertaining plot and correspondence to the intellectual and linguistic level of students.

*Keywords:* extensive, intensive reading, types of speech activities, methods of teaching reading, language immersion, comprehension

*For citation:* Umarkanova, S.Zh. (2020), “Extensive and intensive reading: goals of teaching, difficulties of studying, perspectives of developing”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 132–140, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-132-140

### *Введение*

Среди различных методик обучения чтению в неязыковом вузе наиболее популярными по праву считаются те, которые направлены на обучению интенсивному и экстенсивному видам чтения. Разные цели чтения, стоящие перед преподавателем, способствуют применению каждого из этих видов отдельно или их совокупности для достижения максимальных результатов при обучении ИЯ.

Экстенсивное чтение рассматривается автором как вид деятельности, способствующей *погружению в язык*, в том числе и благодаря неограниченному количеству времени, которое учащиеся могут проводить за отдельным иноязычным текстом или книгой, занимаясь так называемым «внеклассным (домашним) чтением». Такой вид чтения формирует у всех тех, кто изучает ИЯ, привычку самостоятельно читать «ради удовольствия», что постепенно и неуклонно стирает грань различия между чтением на родном и иностранном языке. Обязательным требованием к экстенсивному чтению выступает, во-первых, регулярность самого процесса, во-вторых, обилие и занимательность текстов и, в-третьих, понимание прочитанного.

В отличие от экстенсивного, интенсивное чтение носит характер *учебного* вида речевой деятельности, поскольку происходит либо в учебной аудитории под руководством преподавателя, либо дома – «под руководством» автора учебника, разработавшего специальную методику его (чтения) освоения. Целью интенсивного чтения (так же, как и в случае с экстенсивным чтением) выступает понимание, глубина которого, впрочем, существенным образом отличается от глубины понимания при экстенсивном чтении. Тексты, подвергаемые интенсивному чтению, должны быть поняты до мельчайших деталей содержательного и языкового плана. Памятуя о том, что с увеличением длины читаемого материала усложняется и процесс его детального понимания, методисты предлагают для обучения интенсивному чтению *недлинные тексты* (1–2 страницы), возможные для прочтения на одном – максимум двух – занятиях или в рамках одного – максимум двух – домашних заданий, а для экстенсивного – *достаточно длинные тексты* (15–30 страниц), предполагаемые к самостоятельному прочтению. Занимательность текстов, предназначенных для интенсивного чтения, желательна, но необязательна. В качестве обязательных требований на первый план выступают актуальность содержательного и языкового аспектов текста и его (текста) соответствие профессиональным интересам студента.

### *Подробнее об интенсивном чтении*

Как показывает практика, интенсивное чтение применяется как в процессе аудиторных занятий, так и в качестве домашнего задания. Преподаватель предлагает студентам текст (или небольшой отрывок из текста), сопровождаемый тщательно разработанными заданиями, цель которых – овладение грамматическим и лексическим материалом текста и его детальное понимание.

Тексты для интенсивного чтения нередко создают у студентов впечатление более сложного языкового материала, чем тексты,

предлагаемые для экстенсивного чтения. Такое впечатление не случайно и часто спровоцировано осознанным желанием преподавателя (или автора учебника) использовать для интенсивного чтения оригинальные художественные тексты с целью приобщить студентов сначала к работе над лексико-грамматической формой текста (предлоги, времена, модальность, сослагательное наклонение, незнакомые слова и т. д.), а затем – к более глубокому пониманию его содержания, которое достигается через развитие навыков именно интенсивного чтения (перевод наиболее сложных для понимания частей текста, репродукция сюжета, определение основных идей и проблем, выделение тезиса, аргументов и вывода).

Выделяют как минимум четыре цели обучения интенсивному чтению [Macalister 2010]:

- а) овладение грамматикой с обязательной опорой на текст (методика обучения грамматике текста);
- б) пополнение словарного запаса (обучение лексике в текстовом окружении);
- в) обучение пониманию текста (а именно: сюжета, идеи проблемы, средств решения проблемы и т. д.);
- г) определение жанра текста.

Процесс интенсивного чтения почти всегда затруднен в связи с наличием в текстах незнакомой лексики. Данное обстоятельство всегда создавало и продолжает создавать проблему для беглого, а значит, быстрого чтения. Закономерным выходом из этой ситуации можно было бы считать специально разработанную методику обучения языковой догадке. Но, во-первых, далеко не всегда языковой контекст способствует правильному пониманию (переводу) незнакомого слова (словосочетания) и, во-вторых, далеко не все методики обучения интенсивному чтению содержат задания по развитию навыков языковой догадки. А это значит, что при данных обстоятельствах (а именно при наличии в тексте незнакомой лексики) возможность повышения беглости и скорости интенсивного чтения приближается к нулю.

Завершая краткую характеристику интенсивного чтения, скажем, что по своей целевой установке оно соответствует *чтению изучающему*. Термин *изучающее чтение* появился благодаря ставшей уже хрестоматийной классификации С.К. Фоломкиной по целевым установкам (изучающее, просмотровое, поисковое, ознакомительное) задолго до включения в методический вокабуляр термина *интенсивное чтение*, который, как и термин *изучающее чтение*, предполагает детальное, полное, приближающееся к 100% понимание прочитанного. Ценность интенсивного (изучающего)

чтения заключается в том, что поэтапная работа с текстом направлена на формирование навыков чтения, которое предполагает декодирование печатных знаков с целью их почти полного понимания. В связи с вышесказанным автору статьи остается лишь догадываться, зачем зарубежным (а вслед за ними и российским) методистам понадобилось вбрасывать в теорию методики новый термин, значение которого (при ближайшем рассмотрении) мало чем отличается от традиционного термина *изучающее чтение*. Одна из причин такого рода дублирования (если не сказать замены) – так называемая фонетическая симметрия терминов *интенсивное* и *экстенсивное чтение*. Такая симметрия особенно удобна в связи с практикой последних лет рассматривать один из этих двух видов чтения в обязательной (почти дихотомистической) связи с другим.

При интенсивном подходе к чтению работа преподавателя над текстом проходит в три этапа: *предтекстовый*, *текстовый* и *послетекстовый*. Первый – предтекстовый – этап помогает ввести обучающихся в проблематику текста, вызвать интерес к нему, снять его языковую (а в связи с этим и содержательную) сложность. Во время текстового этапа преподаватель (с помощью специальных заданий) проверяет умения студентов выделить основную мысль, найти конкретную информацию, обнаружить истинные и/или ложные утверждения, изучить текст на его соответствие заголовку и т. д. И, наконец, третий – наиболее сложный с точки зрения составления учебных заданий – этап, который предполагает *интерпретативный* анализ прочитанного с *обязательным* выходом студентов в самостоятельную устную и письменную речь. Сложность этого этапа – это сложность, с которой сталкиваются не только авторы учебников и преподаватели, но и студенты. Перед первыми стоит бесконечно трудная задача «сократить расстояние» между заданиями, связанными непосредственно с текстом (первый и второй этапы) и заданиями, которые предполагают выход за его пределы (третий этап). Перед вторыми – использовать (при выполнении заданий третьего этапа) дополнительные знания и умения, которым не учат задания первого и второго этапов. Если в заданиях первого и второго этапов студентам позволительно (и даже обязательно) использовать язык текста (как говорят филологи, «тело текста»), то третий этап обязан развивать у студентов умения устной речи, а именно: толкование, комментирование, объяснение, рассуждение, несогласие и т. д. Эти умения требуют использования, во-первых, дополнительного языка, которого нет в тексте, но которым должен обладать студент, во-вторых, дополнительных умений, которые предполагают отнюдь не чтение (а говорение и письмо) и, наконец, дополнительных фоновых знаний, необходимых и достаточных для интерпретирования языкового, культурологического, геогра-

фического, политического и/или исторического контекста. Очень часто задачу такого рода интерпретирования берет на себя экстенсивное чтение.

### *Подробнее об экстенсивном чтении*

Несмотря на то что чтение является одним из четырех основных видов речевой деятельности, студенты чаще всего им пренебрегают. Помимо чтения слов, фраз и небольших текстов, представленных в учебниках, большинство изучающих язык не регулярно занимаются чтением иностранной литературы, которое (чтение) в данном контексте может быть определено как экстенсивное, несмотря на ту пользу, которую оно, безусловно, приносит. В последнее время обозначилась тенденция к снижению интереса к чтению на родном языке, что не могло не отразиться на отношении студентов к экстенсивному (или, как его еще называют, домашнему) чтению иностранной литературы. Причиной постепенного, но неуклонного угасания живого интереса к чтению (на родном и/или иностранном языке) многие методисты и педагоги связывают с несоответствием русскоязычного и иностранного текстов интеллектуальному развитию современной молодежи. Попытка принудительного экстенсивного чтения (неважно, на каком языке) выглядит крайне неестественной, ибо само понятие *экстенсивное чтение* предполагает добровольность этого вида речевой деятельности. Ограничив наше небольшое исследование рамками экстенсивного чтения иноязычной литературы, скажем, что вероятность сделать его интеллектуальной привычкой, которая приносила бы удовольствие студентам, находится в прямо пропорциональной зависимости от качества художественной литературы на иностранном языке, предлагаемой им для домашнего чтения. Первым требованием, которое предъявляется к текстам такого характера, выступает их соответствие языковой и интеллектуальной подготовке студентов. Простота грамматики, повторяемость лексики, линейность сюжета – все это не что иное как признаки *легкого* жанра, который обещает не менее *легкое* чтение, не отягощенное поиском незнакомых слов в словаре и незнакомых структур в грамматических справочниках. И еще. Практика обучения экстенсивному чтению показывает, что чем менее выражен индивидуальный стиль автора, тем быстрее и легче воспринимается он студентами. «Стертостью» стиля «страдают» многие художественные тексты, но при обучении экстенсивному чтению эта, казалось бы, негативная особенность современной литературы благотворно сказывается на процессе привлечения студентов к иностранной книге. Если же речь идет о чтении клас-

сических произведений, для которых характерен индивидуальный стиль, усложненный языком их авторов, то для «уплощения» художественного текста, а значит, и для упрощения самого процесса чтения используется его адаптация. И в первом, и во втором случаях пассивный лексический запас студентов должен перекрывать как минимум в полтора раза объем незнакомых слов в книге, предназначенной для экстенсивного чтения.

Адаптация не должна лишать текст занимательности, которая выступает важным критерием отбора литературы для домашнего чтения. Демонстрируя сущность современной жизни Англии, Америки и любой другой англоговорящей страны, рисуя картины быта, нравов и взаимоотношений современных англичан и американцев, авторы занимательной литературы погружают иностранного читателя в лингвострановедческую среду, освоение которой способствует более быстрому, а главное – более успешному усвоению ИЯ. Не только значение языковых единиц и грамматических структур, но и культура, история, традиции чужой страны становятся более близкими, а значит, более понятными для тех, кто осваивает ИЯ, читая занимательную художественную литературу. Книги С.Е. Хинтон, С. Сиснерос, Д. Эшер, Дж. Барри, Л. Лоури – вот далеко не полный список книг жанра занимательной литературы, чтение которой помогает самостоятельному познанию языка, а значит, целого мира, который этим языком представлен.

### *Заключение*

Позитивное влияние интенсивного и экстенсивного чтения на изучение ИЯ отмечается многими современными исследователями [Ellis, Shintani 2014; Hafiz, Tudor 1989; Krashen 2004]. При этом большинство из перечисленных авторов рассматривает каждый из этих видов чтения в отрыве друг от друга. Причина такого разделения понятна. Слишком разными критериями руководствуются методисты для характеристики рассматриваемых видов чтения. Критерии экстенсивного чтения – невысокий уровень сложности, большой объем, высокая скорость, поверхность понимания, регулярность [Carrel, Carson 1997; Grabe, Stoller 2001; Krashen 2005]. Критерии интенсивного чтения – оригинальность контента (языковая, структурная, содержательная сложность), небольшой объем, невысокая скорость (объясняемая необходимостью поиска в словаре незнакомой лексики), высокая степень полноты понимания. При том что, давая характеристику тому и другому видам чтения, как правило, анализируется весь ряд представленных критериев, главным все равно считается критерий различения полноты и глу-

бины понимания читаемого материала. Исходя из этой разницы, критерии становятся теми целевыми установками, в соответствии с которыми экстенсивное чтение направлено на свободное (но достаточно поверхностное и зачастую небрежное) владение иностранным языком, а интенсивное – на точность и детальность понимания, строго ограниченного рамками текста. Данный вывод позволяет автору выдвинуть гипотезу, в соответствии с которой существенным преимуществом этих видов чтения перед остальными выступает тот факт, что их правильное сочетание способствует весьма успешному развитию всех тех навыков, которые подразумевает процесс чтения на иностранном языке. Более того, умение читать интенсивно и экстенсивно на ИЯ способно быть экстраполированным в аналогичные умения чтения на родном языке.

### Литература

---

- Carrel, Carson 1997 – *Carrel P.L., Carson J.G.* Extensive and intensive reading in an EAP setting // *English for specific purposes*. 1997. № 16. P. 47–60.
- Ellis, Shintani 2014 – *Ellis R., Shintani N.* Exploring language pedagogy through second language acquisition research. London: Routledge, 2014.
- Grabe, Stoller 2001 – *Grabe W., Stoller F. L.* Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. 3<sup>rd</sup> ed // *Teaching English as a second or foreign language* / Ed. by M. Celce-Murcia. Boston, MA: Heinle. 2001. P. 187–203.
- Hafiz, Tudor 1989 – *Hafiz F. M., Tudor I.* Extensive reading and the development of language skills // *English Language Teaching Journal*. 1989. № 43. P. 4–13.
- Krashen 2005 – *Krashen S.* Second language standards for success: out of touch with language acquisition research // *International journal of foreign language teaching*. 2005. № 1(2). P. 12–16.
- Krashen 2004 – *Krashen S.* The Power of Reading. 2<sup>nd</sup> ed. Portsmouth: Heinemann 'Westport, Conn: Libraries Unlimited, 2004.
- Macalister 2010 – *Macalister J.* Investigating teacher attitudes to extensive reading practices in higher education: Why isn't everyone doing it? // *RELC Journal*. 2010. № 41. P. 59–75.

### References

---

- Carrel, P.L. and Carson, J.G. (1997), "Extensive and intensive reading in an EAP setting", *English for specific purposes*, no. 16, pp. 47-60.
- Ellis, R. and Shintani, N. (2014), *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*, Routledge, London, England.

- Grabe, W. and Stoller, F.L. (2001), "Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher", Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, 3<sup>rd</sup> ed., MA: Heinle, Boston, pp. 187–203.
- Hafiz, F. M. and Tudor, I. (1989), "Extensive reading and the development of language skills", *English Language Teaching Journal*, no. 43, pp. 4–13.
- Krashen, S. (2005), "Second language standards for success: out of touch with language acquisition research", *International journal of foreign language teaching*, no. 1(2), pp. 12–16.
- Krashen, S. (2004), *The Power of Reading*, 2<sup>nd</sup> ed., Heinemann/Wesport, Conn, Libraries Unlimited, Portsmouth.
- Macalister, J. (2010), "Investigating teacher attitudes to extensive reading practices in higher education: Why isn't everyone doing it?", *RELC Journal*, no. 41, pp. 59–75.

### *Информация об авторе*

Светлана Ж. Умарканова, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; svetzhav@yandex.ru

### *Information about the author*

Svetlana Zh. Umarkanova, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; svetzhav@yandex.ru

# Научно-исследовательская деятельность студентов в области иностранных языков

---

УДК 378.016:811

DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-141-149

## Развитие научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего гуманитарного образования на занятиях по иностранному языку

Татьяна В. Баранова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия; kafedra\_iai@mail.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию проблемы организации и планирования научно-исследовательской деятельности (НИД) студентов в образовательном процессе в вузе. Автор дает обоснование целей и задач НИД как одного из блоков формирования компетенций на примере образовательной программы по направлению 58.03.01 «Востоковедение и африканистика», дает анализ этих компетенций, а также форм и методов обучения, способствующих их формированию и развитию. В статье проводится демаркация научного знания и его отличия от всех других видов человеческого знания; выделяются следующие его свойства: ориентация на основные свойства предмета исследования; доказательность, проверяемость и воспроизводимость результатов; системность; полезность, способность к изменению; прогнозирование будущего развития, построение планов, проектов, программ; использование рефлексии.

Более подробно рассматривается рефлексивный компонент, являющийся частью аналитической функции научно-исследовательской деятельности студента. В статье представлены возможные рефлексивные позиции при взаимодействии преподавателя и студента, динамика этих позиций по признаку преобладания какой-либо из них, т. е. построена иерархия позиций преподавателя и студента по степени возрастания независимости рефлексии последнего.

Приводится содержание научно-исследовательской деятельности студентов гуманитарного вуза на примере функционирования профильно-ориентированного текста в востоковедческом макродискурсе. Изложенные основы организации и содержания НИД студентов регулярно использо-

---

© Баранова Т.В., 2020

вались на занятиях по иностранному языку, а также в дополнительных научных формах работы. Студенты показали хорошие результаты и увлеченность научно-исследовательской деятельностью, что подтверждает правильность выбранного направления работы.

*Ключевые слова:* научно-исследовательская деятельность студентов, коммуникативно-компетентностный подход, востоковедческий макрокурс, рефлексия, саморефлексия, содержание, демаркация научного знания

*Для цитирования:* Баранова Т.В. Развитие научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего гуманитарного образования на занятиях по иностранному языку // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 141–149. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-141-149

## Development of scientific and research work of students of the University in English classes

Tat'yana V. Baranova

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia; kafedra\_iai@mail.ru*

*Abstract.* The present article is dedicated to the problems of the organization and planning of scientific and research work of students of the University in English classes, gives grounds for the purposes and tasks of such competence-forming activity as part of the “Oriental studies” speciality program, the Russian State University for the Humanities. The article analyzes these competences, as well as forms and methods of their formation and development. The author presents demarcation of scientific knowledge and gives its characteristics: using most general qualities of a subject, objective reasoning, argumentativeness, results verifiability and reproducibility, consistency, practicality, capability to change, anticipating the future, making forecasts, methodological reflection.

The author tried to analyze the reflexive component of scientific and research work of students in more detail. The article presents possible reflexive positions in the interaction between the teacher and the student and shows the dynamics of this interaction, i.e. gives a hierarchy of positions which the student can occupy in the educational process depending on how independent they are in their activity.

The article also highlights the content of scientific and research work of students of the University in English classes on the basis of work with foreign texts in the macro-discourse for the “Oriental studies” speciality. The given foundations of the organization and content of scientific and research work of students have been regularly used in English language classes, as well as in

optional forms of scientific activity. The students have shown good results and passion for this kind of work, which confirms the correctness of this approach.

*Keywords:* scientific and research work of students, communicative competence approach, macro-discourse for the “Oriental studies” speciality, reflection, self-reflection, content, demarcation of scientific knowledge

*For citation:* Baranova, T.V. (2020), “Development of scientific and research work of students of the University in English classes”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no 3, pp. 141–149, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-141-149

## *Введение*

Быстрый темп современной жизни и общественных изменений, возрастающий объем информации, а также требования, предъявляемые к профессиональной деятельности, обусловили возрастание роли компетенций в системе высшего профессионального образования. В статье рассматриваются проблемы организации и планирования научно-исследовательской деятельности (НИД) студентов в образовательном процессе в вузе, обосновываются цели и задачи НИД как части фундамента формирования компетенций на примере образовательной программы по направлению 58.03.01 «Востоковедение и африканистика»; дается анализ учебно-научных форм и методов обучения, способствующих их формированию и развитию.

## *Теоретические основы использования научно-исследовательской деятельности студентов в вузе*

Рассмотрение научной деятельности студентов хотелось бы начать с характеристики научного знания как такового, с определения отличия научного знания от всех других видов знания – мифологического, художественного, философского, религиозного и др. Исследователи научного познания выделяют следующие его особенности: ориентацию на основополагающие свойства предмета исследования, доказательность, проверяемость и воспроизводимость полученных результатов; системность; тенденцию к изменению; прогнозирование будущего развития, построение планов, проектов, программ; использование рефлексии.

В системе высшего профессионального образования выделяют несколько направлений научно-исследовательской деятельности студентов: формы организации, являющиеся частью обязательно учебного процесса (для иностранного языка это практические

занятия), и дополнительные формы работы студентов в исследовательской сфере (подготовка научных докладов, статей, участие в научных конференциях, учебно-научных семинарах и т. д.).

### *Развитие научно-исследовательской деятельности у студента-востоковеда на занятиях по иностранному языку*

Для более подробного рассмотрения научно-исследовательской деятельности студентов автором предпринята попытка использовать модель востоковедческого макродискурса, разработанную автором для описания стратегий работы с востоковедческими текстами.

В рамках научно-исследовательской деятельности студенты-востоковеды работают с текстами самого широкого тематического охвата: общественно-политическими, экономическими, историческими, философскими, религиозными, этнографическими и т. д. Выделяются три вида стратегий работы с этими текстами: ретроспективные (понимание и анализ уже прочитанных текстов), проспективные (построение планов на будущее и создание новых текстов), экстраполятивные (перенос уже освоенных стратегий на решение новых задач, т. е. повторение и применение уже приобретенных знаний, умений и навыков по выученному алгоритму).

Соотношение видов деятельности, тематики используемых текстов, стратегий работы с ними, а также основных направлений научно-исследовательской деятельности студентов можно представить в следующей таблице востоковедческого макродискурса.

Востоковедческий макродискурс

Вид деятельности	Стратегии	Тексты	Основные направления НИД студентов
Научно-исследовательская	<p>проспективные</p> <p>экстраполятивные</p> <p>ретроспективные</p>	<p>Культурологические (тематика: политическая, экономическая, социальная, историческая, философская, религиозная и т. д.)</p>	<p>Изучение и прогнозирование развития восточных обществ</p>

Основным направлением научно-исследовательской деятельности студентов-востоковедов является изучение и прогнозирование развития восточных обществ. Для иллюстрации содержания данного компонента востоковедческого макродискурса приводится перечень планируемых результатов обучения в сфере НИД, предусмотренный образовательной программой направления подготовки 58.03.01 «Востоковедение и африканистика», компетенция – ПК 7: способность понимать и анализировать явления и процессы в профессиональной сфере на основе системного подхода, осуществлять их качественный и количественный анализ. В результате формирования и развития данной компетенции студент-востоковед должен:

- знать: методику работы с текстами социальной и профессиональной направленности; основы методологического научного исследования на базе английского языка;
- уметь: пользоваться различными источниками информации на иностранном языке; редактировать и рецензировать тексты на родном и иностранном языках; организовывать и осуществлять различные международные социальные и культурные проекты и программы развития;
- владеть: навыками самостоятельной разработки актуальных проблем научного поиска (на базе материалов на иностранном языке); навыками выявления причинно-следственных связей между особенностями исследуемых исторических процессов (на базе материалов на иностранном языке).

Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе в вузе должна выполнять следующие функции:

- академическую образовательную (развитие навыков участия в индивидуальных и коллективных учебно-научных исследованиях, формирование представления о теории и практике научного востоковедческого дискурса);
- мотивационную (пробуждение интереса к научному исследованию; стимулирование самообразования, саморазвития);
- воспитывающую, в частности, формирование новой формы научной коммуникации, которая получила название «невидимый колледж». Впервые упомянут американским науковедом Дж. Прайсом в 60-х годах XX столетия, под ним он понимал неформальные контакты между наиболее известными учеными. В эпоху Интернета вопрос развития таких контактов между студентами – будущими учеными особенно актуален;
- аналитическую (развитие рефлексии во взаимодействии преподавателя и студента, развитие различных типов рефлексии).

сивной компетенции, самосовершенствование планирования и организации деятельности студента).

Видится целесообразным рассмотреть рефлексивный компонент в формировании НИД студента более подробно. Различные структуры рефлексии и саморефлексии рассматриваются многими исследователями, в частности, представляется интересной точка зрения Т.И. Шамовой, которая включает в этот процесс следующие компоненты [Шамова 1982]: рефлексии приобретенного опыта; рефлексии своей образовательной деятельности; рефлексии общения и совместной деятельности; рефлексии своего профессионально-личностного роста; рефлексии содержания, методов, организационных и психологических условий образовательного процесса и разработку рекомендаций по его совершенствованию.

Рефлексивные отношения, характеризующие взаимные отображения субъектов, включают в себя, в частности: сам субъект, каков он есть (Я-реальный); позиции субъекта, каким он видит самого себя (Я-рефлексия); позиции субъекта, каким он видится другому (Я-через-Другого); те же позиции со стороны другого субъекта.

В этой связи представляется возможность построить динамику взаимодействия этих позиций по признаку преобладания той или иной позиции, т. е. построить иерархию позиций преподавателя и студента по степени возрастания независимой позиции студента следующим образом:

- преобладание позиции Я-через-Другого: студент полностью зависим от преподавателя;
- сочетание позиций Я-через-Другого и Я-рефлексии: студент испытывает влияние преподавателя, однако он уже начинает развивать рефлексивное отношение к самому себе;
- постепенное преобладание позиции Я-рефлексии над позицией Я-через-Другого: студент погружается в процесс самосовершенствования;
- преобладание позиции Я-рефлексии: саморефлексия студента не зависит от позиции преподавателя.

В рефлексивных формах работы формируется способность педагога к диалогическому мышлению. Диалог между преподавателем и студентом как форма реализации учебного процесса доступен лишь тому, кто способен к диалогическому мышлению, общению с самим собой, к саморефлексии.

### *Содержание научно-исследовательской деятельности студентов гуманитарного вуза*

1. Научный текст и научно-исследовательская работа студентов. Особенности научной коммуникации (междисциплинарные научные исследования, научный и востоковедческий дискурс, особенности научного текста, научная коммуникация и межкультурная коммуникация). Наука прошла в своем развитии несколько этапов, но именно на этапе постнеклассической науки происходит трансформация характера, структуры и форм научных коммуникаций, а также становится господствующим переход от дисциплинарной дифференциации к междисциплинарной интеграции [Кохановский 2008]. Современный этап развития научного познания характеризуется активизацией процессов интеграции, что позволяет говорить о вступлении науки в новую синтетическую стадию развития.
2. Тема, объект и предмет научного исследования. Цели и задачи, гипотеза исследования.
3. Актуальность темы исследования, обзор работ других исследователей по теме. В данном разделе указываются задачи, которые стоят перед востоковедением в избранном автором направлении исследования, а также дается обзор работ других авторов по данной теме.
4. Изучение источников.
5. Логико-смысловая структура профильно-ориентированного текста (на материалах востоковедческого макродискурса). Примером научно-исследовательской работы студентов с логико-смысловой структурой востоковедческого текста может служить сравнительно-сопоставительный анализ двух и более тематически связанных текстов любого стилистического регистра. Такие тексты могут сравниваться на основе последовательной модели (сначала анализируется первый текст, потом второй) или чередующейся модели (тексты анализируются параллельно, сквозной анализ проводится на основе выбора проблем).

Рассмотрим алгоритм проведения сравнительно-сопоставительного анализа двух тематически связанных текстов на примере двух статей, посвященных проблеме цензуры в китайском сегменте Интернета и опубликованных в американской газете “The Washington Post” и гонконгском интернет-издании “South China Morning Post” (на примере студенческой работы).

После презентации истории проблемы, освещаемой в текстах, вычленяются аспекты, или компоненты этой проблемы, рассматриваемые в обоих текстах, и по очереди анализируются способы их представления читателю. В данных статьях оказалось шесть схожих характеристик и подходов к проблеме.

Проанализировав сходство, переходим к различиям, т. е. проблемам, которые присутствуют только в одном из текстов, анализируем и детали, способы и подходы, используемые автором для их изложения. В наших статьях было выявлено четыре различия.

### *Примерные выводы*

Both articles have their own advantages and disadvantages:

- *The Washington Post's article* seems less emotional and not as interesting for reading as the SCMP's one. Nevertheless, the Washington Post's article is well structured, and this article touches on a narrower item, without spraying on everything at once.
- *The South China Morning Post's article* is more emotional using more expressive phrases and it quotes researchers and the various personalities that makes the article more evidential and interesting for audience. However, there is also a disadvantage – it deals with a wider range of issues related to Internet censorship in China, which does not allow revealing this topic more deeply.

Thus, we can conclude that, although the general idea of both articles is similar (Internet censorship of the PRC government has an influence on the Western world), but the theme is disclosed to a different extent and with different emotional overtones.

### *Заключение*

Приведенные подходы и модели работы с научным восточноведческим макродискурсом, рефлексивной компетенцией, а также изложенное содержание научно-исследовательской деятельности студентов регулярно использовались как на семинарских занятиях по иностранному языку, так и в дополнительных научных формах работы со студентами-востоковедами. Студенты показали хорошие результаты и увлеченность научно-исследовательской деятельностью, что подтверждает правильность выбранного направления работы.

*Литература*

---

- Кохановский 2008 – *Кохановский В.П.* Основы философии науки. Ростов/Д.: Феникс, 2008. 603 с.
- Шамова 1982 – *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 209 с.

*References*

---

- Kokhanovskii, V.P. (2008), *Osnovy filisofii nauki* [Foundations of the philosophy of science], Feniks, Rostov/ Don, Russia.
- Shamova, T.I. (1982), *Aktivizatsiya ucheniya shkol'nikov* [Activization of education of schoolchildren], Pedagogika, Moscow, Russia.

*Информация об авторе*

*Татьяна В. Баранова*, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; kafedra\_iai@mail.ru

*Information about the author*

*Tat'yana V. Baranova*, Cand. of Sci. (Pedagogics), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; kafedra\_iai@mail.ru

# Актуальные проблемы теории и практики перевода

---

УДК 811.161.1

DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-150-158

## Перевод аббревиаций бизнес-дискурса в русском языке: когнитивный подход

Татьяна В. Бычкова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, tatuana-3V@yandex.ru*

*Аннотация.* В работе рассматривается роль когнитивной науки в создании теории аббревиации. Автором предпринята попытка с позиций когнитивной науки обосновать мысль, что аббревиатурная номинация протекает в соответствии законами диалектики. Физиологический по своей природе, язык является материальным объектом, и его развитие имеет противоречивый характер. С одной стороны, все элементы и уровни языка находятся в состоянии функционального единства и равновесия, а с другой – внутренняя противоречивость является источником преобразований и изменений. Взаимодействие этих двух факторов определяет импульс для развития языка.

В лингвистике диалектика развития объясняется существованием антиномий. В работе на примере нескольких аббревиаций из подязыка делового общения автором рассматривается антиномия «говорящего и слушающего» (или отправителя и адресата).

При возникновении аббревиаций эта антиномия разрешается в пользу отправителя по причине действия закона экономии речевых усилий, который проявляется в рациональном использовании речевых средств в процессе коммуникации. Что касается адресата, то в его интересах получить информацию в удобном для восприятия виде, поэтому большинство аббревиатур, за исключением ассимилированных в русском языке, приводятся в скобках после мотивирующего слова или словосочетания.

*Ключевые слова:* когнитивная наука, аббревиация, диалектика изменений и развития, антиномии

*Для цитирования:* Бычкова Т.В. Перевод аббревиаций бизнес-дискурса в русском языке: когнитивный подход // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 150–158. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-150-158

## Translation of abbreviations of business discourse in Russian: cognitive approach

Tat'yana V. Bychkova

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia; Tatuana-3V@yandex.ru*

*Abstract.* The paper considers the role of cognitive science in creating the theory of abbreviation. The author attempts to justify the idea that nomination in the form of abbreviations proceeds in accordance with the laws of dialectics from the standpoint of cognitive science. Language, which is physiological in nature, is a material object, and its development is contradictory. On the one hand, all elements and levels of the language are in a state of functional unity and balance, on the other, internal contradictions are the source of transformations and changes. In the presence of this interaction, the impetus for the development of the language is laid.

In linguistics, the dialectic of development is explained by the existence of antinomies. Using several abbreviations as examples from the sublanguage of business communication, the author considers the antinomy of the “speaker and listener” (or between the sender and the recipient).

When abbreviations occur, this antinomy is resolved in favor of the sender due to the law of speech economy. because the law of saving efforts applies, which is manifested in the rational use of speech tools in the process of communication.

As for the Addressee, it is in their interest to get information in an easy to understand way, so most abbreviations, except for those assimilated in Russian, are given in brackets after the motivating word or phrase.

*Keywords:* cognitive science, abbreviation, dialectics of change and development, antinomies

*For citation:* Bychkova, T.V. (2020), “Translation of abbreviations of business discourse in Russian: cognitive approach”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no 3, pp. 150–158, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-150-158

## *Введение*

За последние несколько лет когнитивная наука прочно утвердилась как наиболее перспективное направление в лингвистике. Когнитивно-дискурсивная парадигма лингвистического знания охватывает несколько областей исследований. Когнитивная наука носит междисциплинарный характер и включает несколько направлений знаний, связанных со способностью думать, говорить, чувствовать и выражать мысли и эмоции в дискурсе: искусственный интеллект, лингвистику, психологию и философию [Aitchison 1992, с. 29].

### *Закон перехода количественных изменений в качественные и языковые изменения*

«Закон перехода количественных изменений в качественные» – это первый и основной закон в диалектике Г. Гегеля. В рамках этого закона рассматриваются четыре основные категории: «качество», «количество», «мера», «скачок».

«Качество» характеризуется функциональным единством существенных признаков объекта (или системы объектов), обладающего материальной или духовной природой и относительной устойчивостью, который представляется как целостный объект с определенными параметрами.

«Количество» выражается через внешнее формальное взаимоотношение частей предмета или предметов.

«Мера» представлена периодом равновесия между качеством и количеством, когда качество остается неизменным в течение какого-то «интервала».

Качественные изменения имеют место при условии превышения границ допустимых количественных изменений со стороны объекта, претерпевающего эволюционное развитие, и как результат наблюдается появление нового качества. Процессу эволюции в виде перехода количественных изменений в качественные свойственен скачкообразный характер.

Словарный состав языка находится в состоянии непрерывного развития или эволюции. Образование новых слов – один из основных путей пополнения лексики. Аббревиация или сокращение слов и словосочетаний – продуктивный способ образования новых слов, когда создаются «единицы вторичной номинации со статусом слова» [Кубрякова 1981, с. 71].

Образование аббревиаций объясняют в основном действием двух факторов: экстралингвистического и интралингвистического.

К экстралингвистическим факторам относятся социальные преобразования, научно-технический прогресс, межнациональные изменения. Будучи качественными по своей природе, они характеризуются диалектической динамикой. Под интралингвистическими факторами следует понимать действие внутренних законов, определяющих эволюцию языка.

Образование сокращения – это тот самый «скачок», в результате которого эволюционирует новое слово со статусом лингвистического знака, которое является следствием количественных изменений, преобразующихся в новое качество, из-за потери стабильности «мерой» в данном «интервале».

### *Языковые изменения в лингвистике*

О существовании «универсальных законов мышления, которые отражаются в законах языковых изменений», писал О. Есперсен [Jespersen 1925, p. 128]. В лингвистике признаются два диалектических фактора. Первый, кинематическая тенденция, стимулирует изменения в языке и способствует его эволюции. Вторая, статическая по своей природе, противодействует чрезмерной волатильности языка и направлена на его сохранение как системы [Lightfoot 1991, p. 45]. Тем самым, с одной стороны, язык сохраняется как стабильная система в состоянии равновесия, а с другой – будучи системой открытого типа, обогащается под действием экстралингвистических факторов, связанных с изменением картины мира. Ф. де Соссюр также отмечал, что «при всяком изменении преобладающим моментом является устойчивость прежнего материала. Неверность прошлому лишь относительна. Вот почему принцип изменения опирается на принцип непрерывности» [Соссюр 1999, с. 107]. В качестве еще одного интралингвистического фактора уместно назвать закон экономии языковых средств и речевых усилий. А. Мартине придавал большое значение этому закону как средству развития языка [Мартине 2009, с. 166]. Ю.В. Горшунов предложил свою интерпретацию принципа экономии в языке:

Принцип экономии – это прагматический принцип порождения аббревиатуры, (1) вызванный потребностью обновить (рационализировать) материальную оболочку, (2) связанный с фактором утилитарности, (3) направленный на получение экономической выгоды (создание компактной дублирующей замены). Как принцип употребления этот закон раскрывает тенденцию, направленную на экономию времени, усилий и бумажной площади [Горшунов 1999, с. 199].

Современная интерпретация данного языкового закона имеет объяснительную силу и проливает свет на причины широкого распространения аббревиатурных изменений разного типа в языке [Бычкова 2018, с. 17]. Многообразие проявлений аббревиации свидетельствует о необходимости изучения этого языкового явления в целях познания разных сторон и аспектов процесса развития английского языка как языка международного общения в современную эпоху, характеризующуюся расширением международных связей и деловых контактов, бурным развитием науки и техники.

### *Закон единства и борьбы противоположностей и язык*

Второй закон диалектики «Закон единства и борьбы противоположностей» служит еще один доказательством причины языковых изменений и развития языка. В соответствии с этим законом объект объективной реальности развивается путем раздвоения единого объекта на различное и противоположное. В результате взаимодействия этих двух сил единый объект, с одной стороны, существует как целое, а с другой стороны, в наличии этого взаимодействия – импульс для изменения и, следовательно, развития. Этот закон раскрывается через категории: «тождество», «различие», «противоположность». «Тождество» определяет отношение объекта к его содержанию и другим объектам и является залогом устойчивости системы. «Различие» определяет несовпадение, неравенство объекта в его содержании и относительно прочих объектов в системе. Исключающие друг друга отношения являются «противоположностями». Противоречие выражается через отношение между противоположностями.

Рассмотрим подход М.В. Панова к причинам языковых изменений: «В языке существует качественно своеобразная борьба противоположностей, которая и определяет его саморазвитие. Эти противоположности можно назвать языковыми антиномиями, так как каждое тождество – залог устойчивости системы, конкретное разрешение любой из этих противоположностей порождает новые столкновения, новые противоречия в языке (в принципе – того же порядка) и, следовательно, их окончательное разрешение невозможно: они – постоянный стимул внутреннего развития языка» [Панов 2007, с. 17].

### *Антиномии и перевод аббревиатур*

М.В. Пановым были определены несколько антиномий, но в рамках данной работы рассмотрим одну из них. Это антиномия «говорящего и слушающего» (или отправителя и адресата). При создании аббревиаций эта антиномия разрешается в пользу отправителя по причине действия закона экономии речевых усилий. Говорящий, полностью владея информацией, в процессе коммуникации в одностороннем порядке стремится сократить многокомпонентные и громоздкие термины, представленные длинными или сложными словами и словосочетаниями. Благодаря использованию сокращений говорящему требуется затратить меньше артикуляционных и ментальных усилий по выбору слов. На письме наблюдается сокращение объема текста или снижение использования бумаги. Современный деловой человек испытывает постоянную нехватку времени, поэтому сокращение времени при воспроизведении терминов – это очень важный фактор в бизнес коммуникации. Страсть к сокращению и обезличиванию свойственна современному человеку. Языковые знаки заменяются коммуникантами на коды, привычные слова сокращаются: вместо метрополитена – метро, вместо «Аргументы и факты» – «АиФ», НАТО, ВВС.

Что касается получателя информации, то в его интересах принимать информацию в удобном для восприятия виде, поэтому большинство аббревиатур, за исключением ассимилированных в русском языке, приводятся в тексте в скобках после мотивирующего слова или словосочетания, как явствует из следующих примеров:

Аббревиатура «НАТО» почти не требует расшифровки из-за своей высокой узнаваемости. Полное название этого блока “North Atlantic Treaty Organization” передается как «Североатлантический альянс», «Атлантический блок»; тогда как аббревиатура ABEDA = Arab Bank for Economic Development of Africa – Арабский банк экономического развития Африки – без расшифровки в виде написания полного мотивирующего словосочетания для адресата будет непонятна.

В последнее десятилетие для сдвига антиномии «отправителя и адресата» в пользу адресата в бизнес терминологии наблюдается образование акронимов, аббревиатур, образованных из начальных букв мотивирующего словосочетания, состоящих из двух-трех слогов. Они похожи на слова и имеют структуру одно или двухсложной языковой единицы. Источник примеров: Англо-русский словарь акронимов и аббревиаций экономических терминов [Максимова 2002].

- SEA = 1. Securities Exchange Act – Закон о ценных бумагах и биржах; 2. state economic area – хозяйственный район штата.
- SCOOP = Scientific Computation of Optimum programs – научное вычисление программ оптимизации.
- SOFA = Society of Financial Advisers – Общество финансовых советников.

Приведем еще несколько примеров.

- TALISMAN = Transfer Accounting, Lodgement for Investor, Stock Management for Jobbers – «ТАЛИСМАН»: централизованная электронная система расчетов, введенная на Лондонской фондовой бирже.
- ZEBRAS = zero coupon euro sterling bearer or registered accruing securities – «Зебры»: евростерлинговые облигации с нулевыми купонами.
- TAPAC = Transportation Allocations Priorities and Control Committee – Комитет по очередности, распределению и контролю за перевозками.
- TAURUS = Transfer and Automated Registration of Uncertified Stock система продажи и автоматической регистрации собственности на акции без обращения сертификатов акции [Максимова 2002].

В этих примерах акронимы, образованные из начальных букв, читаются как слова, которые совпадают с антропонимами, зоонимами, словами. Как отправителю информации, так и адресату их проще артикулировать и запоминать. Возможно заимствование акронимов с написанием, совпадающим со словами русского языка («ТАЛИСМАН», «Зебры»).

В какой-то степени образование сокращений такого вида способствует разрешению конфликта противоположных интересов в антиномии отправителя и адресата и достижению своеобразного равновесия. Важно отметить, что разрешение диалектического противоречия по закону диалектики о единстве и борьбе противоположностей в данных случаях может послужить причиной других столкновений и как следствие языковых преобразований по рассмотренному принципу или другим моделям.

Для перевода аббревиаций на русский язык идентифицировано несколько способов: передача английского сокращения его эквивалентом в русском языке; заимствование из английского или какого-то другого языка с сохранением написания на латинице; транскрипция; транслитерация; описательный перевод; создание новой аббревиатуры в русском языке [Борисов 1972, с. 289]

## Заключение

Аббревиация – продуктивный способ словообразования. Тенденция к упрощению языкового выражения при сохранении информативности коммуникации укрепляется наряду с наблюдаемыми в обществе очевидными переменами: ростом популярности спортивной одежды и моды на «унисекс», изменением социальных и семейных отношений и др. Действие закона экономии речевых усилий наглядно проявляется в имеющем огромное распространение SMS-языке, для которого характерен принцип: минимальное число знаков и ударов по клавишам при максимуме информации, например: TTY (talk to you later), txtspk и др. Перед лингвистикой в рамках когнитивных исследований с привлечением разных направлений знания: психологии, культурологии, философии, социологии и других стоит задача по отслеживанию актуальных языковых изменений прежде всего в английском языке как глобальном лингва франка (ELF), языке межнационального общения, которым он стал в XXI веке.

## Литература

---

- Борисов 1972 – *Борисов В.В.* Аббревиация и акронимия: военные и научно-технические сокращения в иностранных языках. М.: Воениздат, 1972. 320 с.
- Бычкова 2018 – *Бычкова Т.В.* Разнообразие терминов по теме «сокращение слов»: уточнение понятий // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2018. № 2 (22). С. 14–23.
- Горшунов 1999 – *Горшунов Ю.В.* Прагматика аббревиатуры. М.: Прометей, 1999. 219 с.
- Кубрякова 1981 – *Кубрякова Е.С.* Типы языковых значений. Семантика производного слова. М.: Наука, 1981. 200 с.
- Максимова 2002 – *Максимова Т.В.* Англо-русский словарь акронимов и аббревиаций экономических терминов. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2002. 182 с.
- Мартине 2009 – *Мартине А.* Основы общей лингвистики. М.: Либроком, 2009. 224 с.
- Панов 2007 – *Панов М.В.* Труды по общему языкознанию и русскому языку. Т. 2 / Под ред. Е.А. Земской, С.М. Кузьминой. М.: Языки славянской культуры, 2007. 848 с.
- Соссюр 1999 – *Соссюр Ф.* Курс общей лингвистики / Ред. Ш. Балли и А. Сеше. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
- Aitchison 1992 – *Aitchison J.* Introducing Language and Mind. Penguin Group, 1992. 96 p.

- Jespersen 1925 – *Jespersen O. Mankind Nation and Individual from a linguistic point of view*, Oslo, Aschehoug, 1925. 220 p.
- Lightfoot 1991 – *Lightfoot D. How to Set Parameters. Arguments from Language Change* Cambridge, Ms., The MIT Press, 1991. 225 p.

### *References*

---

- Aitchison, J. (1992), *Introducing Language and Mind*, Penguin Group, UK.
- Borisov, V.V. (1972), *Abbreviatsiya i akronimiya: voennye i nauchno-tekhnicheskie sokrashcheniya v inostrannykh yazykakh* [Abbreviation and acronymy: military and scientific and technical shortenings in foreign languages], Voenizdat, Moscow, Russia.
- Bychkova, T.V. (2018), “Variety of terms on the topic ‘abbreviation of words’”: clarification of concepts”, *Scientific notes of the national society of applied linguistics*, no 2 (22), pp. 12–23.
- Gorshunov, Yu.V. (1999), *Pragmatika abbreviatury* [Pragmatics of abbreviations], Prometei, Moscow, Russia.
- Jespersen, O. (1925), *Mankind Nation and Individual from a linguistic point of view*. Aschehoug, Oslo.
- Kubryakova, E.S. (1981), *Tipy yazykovykh znachenii. Semantika proizvodnogo slova* [Types of language meanings. Semantics of the derivative word], Nauka, Moscow, Russia.
- Lightfoot, D. (1991), *How to Set Parameters. Arguments from Language Change*, The MIT Press, Cambridge, Ms., USA.
- Maksimova, T.V. (2002), *Anglo-russkii slovar’ akronimov i abbreviatsii ekonomicheskikh terminov* [English-Russian dictionary of acronyms, and abbreviations of economic terms], Izd-vo VolGU, Volgograd, Russia.
- Martine, A. (2009), *Osnovy obshchei lingvistiki* [Basics of general linguistics], Librokomb, Moscow, Russia.
- Panov, M.V. (2007), *Trudy po obshchemu yazykoznaniyu i russkomu yazyku* [Proceedings on general linguistics and Russian], vol. 2, (ed.) E.A. Zemskaya, S.M. Kuz'mina, Yazyki slavyanskoi kul'tury, Moscow, Russia.
- Saussure, F. (1999), *Kurs obshchei lingvistiki* [A course in general linguistics], (ed.) Sh. Balli, A. Seshe, Izdatel'stvo Ural'skogo Universiteta, Ekaterinburg, Russia.

### *Информация об авторе*

Татьяна В. Бычкова, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; tatuana-3V@yandex.ru

### *Information about the author*

Tatiana V. Bychkova, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; tatuana-3V@yandex.ru

Дизайн обложки  
*Е.В. Амосова*

Корректор  
*Ж.П. Григорьева*

Компьютерная верстка  
*Е.В. Амосова*

Подписано в печать 30.09.2020.  
Формат 60 × 90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Усл. печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 10,5.  
Тираж 1050 экз. Заказ № № 966

Издательский центр  
Российского государственного  
гуманитарного университета  
125993, Москва, Миусская пл., 6  
[www.rggi.ru](http://www.rggi.ru)  
[www.knigirggi.ru](http://www.knigirggi.ru)