

ISSN 2073-6398

ВЕСТНИК РГГУ

Серия

«Психология. Педагогика. Образование»

Научный журнал

RSUH/RGGU BULLETIN

“Psychology. Pedagogics. Education”

Series

Academic Journal

Основан в 1996 г.
Founded in 1996

3
2024

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 Russian Science Citation Index; in the List of State Commission for Academic Degrees and Titles of peer-reviewed scientific publications, in which the essential research findings of dissertations for the Ph.D. and Dr. degrees in the following scientific specialties and the corresponding branches of science are to be published:

- 5.3.1. General psychology, Personality psychology, History of psychology
(Psychological sciences)
- 5.3.5. Social psychology, Political and economic psychology (Psychological sciences)
- 5.3.7. Age psychology (Psychological sciences)
- 5.8.1. General pedagogy, History of pedagogy and education (Education sciences)
- 5.8.2. Theory and methods of training and education (area and level related)
(Education sciences)

Goals and areas of research: the scientific journal publishes original articles on various areas of modern psychology and education. The mission of the journal is to present interdisciplinary theoretical and empirical research on current issues in the methodology and practice of psychological science, pedagogy and education. Publication and access to articles are free. Articles submitted to the editorial office undergo two-way anonymous reviewing. Journal sections: theoretical review, empirical research, methodological tools, works of young scientists. The journal publishes papers in Russian and English.

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 Square, Moscow, Russia, 125047

Tel.: +7 (495) 250-71-31

E-mail: dep_ksp@rggu.ru

ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»

Научный журнал

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:

- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)
- 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)
- 5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

Цели и области исследования: научный журнал печатает оригинальные статьи по различным направлениям современной психологии и образования. Миссия журнала заключается в представлении междисциплинарных теоретических и эмпирических исследований по актуальным проблемам методологии и практики психологической науки, педагогики и образования. Публикация и доступ к статьям бесплатные. Статьи, поступающие в редакцию, проходят двустороннее анонимное рецензирование. Рубрики журнала: теоретический обзор, эмпирические исследования, методический инструментарий, работы молодых ученых. Языки журнала: русский и английский.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, свидетельство о регистрации ПИ No 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 No ФС77-73401 от 03.08.2018 г.

Адрес редакции: 125047, Москва, Миусская пл., 6; Тел.: +7 (495) 250-71-31
Электронный адрес: dep_ksp@rggu.ru

Founder and Publisher

Russian State University for the Humanities (RSUH)

Editor-in-chief

D.A. Khoroshilov, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

Editorial Board

T. Varis, Doctor of social sciences, professor, University of Tampere, Tampere, Finland (*by agreement*)

I.I. Vorontsova, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

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

L.A. Grigorovich, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

V.V. Guldán, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Central Clinical Psychiatric Hospital named after F.A. Usoltsev, Moscow, Russian Federation (*by agreement*)

S. Duggan, Vice president of Terawe Corporation, Member of UNESCO IITE Governing Board, Dublin, Ireland (*by agreement*)

T.P. Emelyanova, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation (*by agreement*)

G.G. Kravtsov, 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

R.R. Lamprecht, Dr. of Sci. (Philology), professor, University of Potsdam, Potsdam, Federal Republic of Germany (*by agreement*)

A.S. Nelubina, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

M.M. Mishina, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

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

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

M.O. Soboleva, Cand. of Sci. (Psychology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

- I.V. Solodnikova*, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- A.Sh. Tkhostov*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation (*by agreement*)
- L.A. Khalilova*, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- D.J. Hwang*, Ph.D., professor, Suangkyunkwan University, Seoul, Republic of Korea (*by agreement*)
- A.B. Kholmogorova*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Moscow State University of Psychology and Education, Russian Federation (*by agreement*)
- K.I. Chizhova*, Cand. of Sci. (Pedagogics), associate 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

Executive editors

- I.B. Antonova*, Cand. of Sci. (Education), associate professor, RSUH
- I.I. Vorontsova*, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, RSUH
- E.N. Guryanova*, RSUH

Учредитель и издатель

Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

Главный редактор

Д.А. Хорошилов, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Редакционная коллегия

Т. Варис, доктор социальных наук, профессор, Университет Тампере, Тампере, Финляндия *(по согласованию)*

И.И. Воронцова, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

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

Л.А. Григорович, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

В.В. Гульдан, доктор психологических наук, профессор, Центральная клиническая психиатрическая больница (ЦКПБ) имени Ф.А. Усольцева, Москва, Российская Федерация *(по согласованию)*

С. Дагган, вице-президент корпорации “Teagawe”, член совета управляющих ИИТО ЮНЕСКО, Дублин, Ирландия *(по согласованию)*

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

Г.Г. Кравцов, 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

Р.Р. Ламптрехт, доктор филологических наук, профессор, Потсдамский университет, Потсдам, Федеративная Республика Германия *(по согласованию)*

А.С. Нелюбина, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

М.М. Мишина, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

- В.Р. Орестова*, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (*заместитель главного редактора*)
- Т.В. Рябова*, кандидат психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- М.О. Соболева*, кандидат психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- И.В. Солодникова*, доктор социологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- А.Ш. Тхостов*, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Российская Федерация (*по согласованию*)
- Л.А. Халилова*, кандидат филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- Д.Д. Хван*, Ph.D., профессор, Университет Суангюнкван, Сеул, Республика Корея (*по согласованию*)
- А.Б. Холмогорова*, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (МПППУ), Москва, Российская Федерация (*по согласованию*)
- К.И. Чижова*, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- В.К. Шабельников*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Ответственные за выпуск

- И.Б. Антонова*, кандидат педагогических наук, доцент, РГГУ
- И.И. Воронцова*, кандидат филологических наук, доцент, РГГУ
- Е.Н. Гурьянова*, РГГУ

CONTENTS

Theoretical overview

- Marina N. Bocharova*
Phenomena of functional grammar as an intercultural component
in foreign language teaching 10
- Irina O. Kolacheva*
Words and their semantics in the framework of mental spaces
of 'public relations' and 'public diplomacy':
the linguodidactics of teaching English for specific purposes 28
- Vera A. Molodinskaya*
Specifics of translating fiction
(with the examples from R.L. Stivenson's short fiction) 49

Empirical research

- Olga R. Bondarenko*
Commercialization of the English language: Gain or pain? 66
- Elena N. Guryanova, Elena A. Kuvalkina*
Organization peculiarities of socially significant educational work
on the example of university volunteer activities 81
- Marina V. Melnichuk, Marina A. Belogash*
Improving media and information literacy of students
at foreign language lessons 99

Research methods

- Ilona Y. Bagdasarova*
Linguistic analysis of English-language texts used
in the process of teaching professionally oriented English:
current challenges and future prospects 115
- Svetlana A. Voronova*
Elements of animation activity in teaching a foreign language 131
- Anastasiya A. Pyatunina*
Popular Deutsch songs as the reflection of sociocultural tendencies
in Germany (1945–1989): methods of teaching aspect 148

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретический обзор

- Марина Н. Бочарова*
Явления функциональной грамматики как межкультурный компонент
в преподавании иностранного языка 10
- Ирина О. Колачева*
Слова и смыслы в ментальных пространствах
'public relations' и 'public diplomacy':
лингводидактический аспект обучения языку специальности 28
- Вера А. Молодинская*
Об особенностях художественного перевода
(на примере анализа малой прозы Р.Л. Стивенсона) 49

Эмпирические исследования

- Ольга Р. Бондаренко*
Коммерциализация английского языка: благо или бич? 66
- Елена Н. Гурьянова, Елена А. Кувалкина*
Особенности организации социально значимой воспитательной
работы в вузе на примере волонтерской деятельности 81
- Марина В. Мельничук, Марина А. Белогаиш*
Повышение медийно-информационной грамотности студентов
на занятиях по иностранному языку 99

Методический инструментарий

- Илона Ю. Багдасарова*
Лингвистический анализ текстовых и аудиовизуальных материалов,
применяемых в процессе обучения профессионально ориентированному
английскому языку: современные вызовы и перспективы 115
- Светлана А. Воронова*
Элементы анимационной деятельности
в преподавании иностранного языка 131
- Анастасия А. Пятунина*
Тексты популярных немецких песен как отражение социокультурных
тенденций Германии периода 1945–1989 гг.: методический аспект 148

Теоретический обзор

УДК 37.016:811

DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-10-27

Явления функциональной грамматики как межкультурный компонент в преподавании иностранного языка

Марина Н. Бочарова

*Финансовый университет при правительстве РФ
Москва, Россия, mbotcharova@mail.ru*

Аннотация. Порождение речи – процесс довольно сложный и находящийся в тесной корреляции с когнитивными стилями, с лингвокультурой, с прагматическими факторами. Реализация практики межкультурного общения представляет собой попытку перенять новый образ мышления, встроиться в инородную лингвокультуру и попытаться мыслить как ее носитель. Грамматические конструкции несут значимую лингвокультурную и когнитивную информацию о носителях языка. Возникает необходимость расширить научные представления о взаимосвязи между грамматикой языка и социокультурной реальностью, когнитивным стилем его носителей в ситуации обучения двум иностранным языкам – английскому и французскому – носителей русского языка. В данном случае становится важным показать когнитивный и лингвокультурный аспект грамматических явлений – учащиеся должны понимать, что грамматика есть не просто набор сложных правил построения предложений, а результат исторического развития сознания представителей лингвокультуры. Весьма наглядно различия между лингвокультурами видны при рассмотрении аспектуальных и темпоральных значений в русском, английском и французском языках.

Ключевые слова: функциональная грамматика, семантика, межкультурная коммуникация, английский язык, французский язык, русский язык, аспектуальность, темпоральность, лингвокультура

Для цитирования: Бочарова М.Н. Явления функциональной грамматики как межкультурный компонент в преподавании иностранного языка // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 10–27. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-10-27

© Бочарова М.Н., 2024

Phenomena of functional grammar as an intercultural component in foreign language teaching

Marina N. Bocharova

*Financial University under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russia, mbotcharova@mail.ru*

Abstract. The process of speech generation is intricately linked with cognitive styles, linguistic culture, and pragmatic factors. Intercultural communication practices seek to embrace a new mindset, assimilate into a different linguistic culture, and understand the perspective of its inhabitants. Grammatical constructions convey substantial linguistic, cultural, and cognitive insights about native speakers. This article aims to enhance scientific comprehension of the correlation between language grammar, socio-cultural reality, and the cognitive style of native speakers in the context of teaching English and French to native Russian speakers. It is essential to highlight the cognitive and linguistic aspects of grammatical phenomena, emphasizing that grammar represents not only a set of intricate sentence construction rules but also embodies the result of the historical development of consciousness within a linguistic culture. Notably, the disparities between linguistic cultures are visibly apparent when examining aspectual and temporal meanings.

Keywords: functional grammar, semantics, intercultural communication, English, French, Russian, aspectuality, temporality, linguoculture

For citation: Bocharova, M.N. (2024), "Phenomena of functional grammar as an intercultural component in foreign language teaching", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 10–27, DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-10-27

Введение

В фокус внимания исследователей современных методологий обучения иностранным языкам все чаще попадает понятие языковой личности. Языковая личность являет собой психический, социальный и этический компоненты структуры личности, преломленные через ее речь и дискурс. Языковую личность можно представить в виде трехкомпонентной структуры, состоящей из вербально-семантического (организованные посредством индивидуальной ассоциативно-вербальной сети лексемы, словосочетания и идиомы); лингвокогнитивного, лингвокультурного и мотивационно-прагматического компонентов, при этом содержание послед-

него обусловлено коммуникативно-деятельностными потребностями личности [Ullieva 2023].

В настоящем исследовании мы отталкиваемся от того, что целью обучения иностранному языку является формирование вторичной языковой личности, где все вышеупомянутые компоненты будут сопоставлены с системой иностранного языка, в данном случае английского или французского, и соответствующей ему культурой.

Методы и материалы исследования

В работе используются функционально-семантический метод, метод лингвистического описания, контекстуальный, дистрибутивный и компаративный анализ.

Материалом исследования послужили глагольные словоформы прошедшего, настоящего и будущего времен изъявительного наклонения в английском, французском и русском языках.

Семантика грамматических форм и ее роль в изучении иностранных языков

В настоящее время применение таких подходов в обучении иностранным языкам, как функциональная грамматика, коммуникативная грамматика, структурно-семантическая грамматика, ситуативная грамматика, становится все более распространенным, что обусловлено необходимостью изучения значений, передающихся грамматическими формами и структурой языка. Исследователи, таким образом, фокусируются на том, как грамматические элементы различных языковых уровней (морфемного, морфологического, синтаксического) отражают значения, закрепленные в системе. В контексте педагогической науки понимание грамматической семантики становится ключевым, поскольку помогает обучающимся не только усваивать грамматические правила, но и осознавать связь между структурами языка и смыслом, передаваемым ими.

Говоря о семантике грамматических форм и ее роли в изучении иностранных языков, необходимо отметить, что любой языковой материал содержит единицы, обладающие культурным компонентом и отражающие когнитивный стиль носителей языка на различных уровнях (рис. 1).



Рис. 1. Уровни языковой системы, содержащие культурный компонент
 Источник: разработка автора с использованием материалов
 N.G. Zanyar [Zanyar 2023]

Крайне важным, но при этом зачастую игнорируемым уровнем, на котором находят свое отражение специфические черты когнитивного стиля и лингвокультурного компонента, выступает грамматический строй. Так, при изучении двух, трех и более иностранных языков упор на семантическую, когнитивную и лингвокультурную составляющие грамматики становится как никогда актуальным.

Осознанное сопоставление грамматических конструкций родного и чужих языков позволяет учащимся развивать метаязыковое сознание, что может способствовать более глубокому пониманию грамматических правил и улучшению способностей к их применению.

*Учебное триязычие:
русский, английский, французский*

Особенно интересным в процессе обучения является сопоставление языков в том случае, когда два изучаемых иностранных языка являются похожими по структуре и представляют собой воплощение одного типа языковых систем. К примеру, весьма актуальным будет рассмотрение вопросов, связанных с освоением грамматики французского языка учащимися, чей первый иностранный – английский. Безусловно, знание английского существенно ускоряет процесс овладения другими европейскими языками, в том числе и в силу сформированных когнитивных и метакогнитивных навыков в обучении в целом, но при этом не исключены случаи, когда знание английского будет выступать препятствием из-за ошибочных и поверхностных выводов и предположений о грамматике третьего языка по аналогии с грамматикой второго. Соответствие, облегчающее понимание сложных грамматических явлений, можно проиллюстрировать значениями *Future Perfect* и *Futur Antérieur* или *Past Perfect* и *Plus-que-Parfait*, в то время как несоответствие, вызывающее трудности, – синтетизмом *Past Simple* и *Passé Simple*, поскольку функциональным аналогом английского времени *Past Simple* является французское не *Passé Simple*, а *Passé Composé*, которое, в свою очередь, по структуре и перфектному значению в морфологическом контексте настоящего времени соответствует английскому *Present Perfect*. Помимо этого, сложности понимания функций английских и французских глагольных форм носителями русского языка обусловлены имплицитностью аналогичных функций в системе русского глагола, в которой вид и время являются самостоятельными морфологическими категориями.

Тем не менее, несмотря на все риски, преимущества изучения французского языка студентами, владеющими английским, с опорой на знания последнего неоспоримы (табл. 1).

Таблица 1

Факторы, облегчающие обучение французскому языку
с опорой на английский как первый иностранный

Факторы	Содержание
Близость языковых систем и лингвокультур	Английский и французский языки относятся к одной лингвистической семье – индоевропейской. Это означает, что они имеют схожие основы, лексику и грамматические структуры. К примеру, множество слов в английском и французском языках имеют общее происхождение, что может облегчить запоминание новых слов и фраз, например, <i>commence – commencer, terminate – terminer, arrive – arriver, organize – organiser, school – école, salmon – saumon, state – état</i> и др.
Грамматические аналогии	Знание грамматики английского языка может помочь в понимании аналогичных грамматических структур во французском языке. Например, оба языка имеют схожую систему времен и синтаксис: <i>Present Perfect – Passé Composé, Past Perfect – Plus-que-Parfait, Future Perfect – Futur Antérieur</i> ; прямой порядок слов в утвердительных и отрицательных предложениях, инверсия – в вопросительных; наличие грамматического субъекта во всех типах предложения и др.
Легкость в подборе обучающего контента	Английский язык является одним из самых распространенных языков в мире, что обеспечивает доступ к широкому выбору учебных материалов, онлайн-курсов, приложений и других ресурсов для изучения французского языка на базе английского, например, <i>G.U.T.S., FluentU French, Lawless French, To Learn French, Lingolia Français</i> и др.
Знание межкультурного контекста	Обучающиеся в процессе изучения первого иностранного языка преодолели этноцентрические стадии, включающие в себя отрицание различий, защиту от них и их минимизацию, находясь на той или иной стадии этнорелятивизма, через признание культурных различий и адаптацию к ним
Мета когнитивные навыки	Опыт изучения английского языка может повысить мотивацию и уверенность в собственных способностях при изучении других языков. Студенты уже обладают опытом изучения иностранного языка, навыками и умениями учебной деятельности, что может помочь им преодолеть трудности при изучении нового иностранного языка

Таким образом, знание английского языка может действительно ускорить процесс овладения французским и другими европейскими языками благодаря схожести языков и лингвокультур.

В языковых вузах сравнительно-сопоставительное изучение языков с учетом их лингвокультур является неотъемлемым компонентом обучения и происходит в рамках исследований различных вопросов межкультурного и межъязыкового взаимодействия, общего исторического и языкового опыта двух лингвокультур, а также посредством книг, фильмов, музыки, видео, через живую речь носителей [Брыксина, Поляков 2020, с. 188; Гурьянова 2023, с. 64]. Для большинства будущих лингвистов становится практически очевидно, что конструкции, тексты, являющиеся в русском, английском и французском языках якобы точными переводными эквивалентами, могут скрывать значимые культурно-обусловленные различия, что затрагивает не только лексические значения, но и культурные и когнитивные сценарии.

Говоря о грамматике и ее связи с лингвокультурой и ментальностью носителей языка, необходимо подчеркнуть, что проблематика сопоставительно-типологического изучения грамматических категорий разноструктурных и близких по структуре языков стала более актуальна в контексте заметно усилившегося интереса к коммуникативному и лингвокультурному аспектам в обучении. При этом особое значение приобретает изучение функционально-семантических явлений в рамках контекстов с учетом лингвопрагматического компонента. Различия между лингвокультурами наглядно прослеживаются при рассмотрении аспектуальных и темпоральных значений, реализующихся средствами английского, французского и русского языков в рамках соответствующих функционально-семантических категорий.

Аспектуальные значения и их грамматическое оформление

Аспектуальность – функционально-семантическая категория, которая описывает совокупность способов выражения характера действий в определенном контексте. Именно средствами данной категории выражается то, как действие воспринимается или представляется во времени относительно его начала, продолжительности, завершения и других характеристик. Во французском и английском языках, где, в отличие от русского, отсутствует морфологическая категория вида, аспектуальные значения реализуются с помощью средств различных языковых уровней и категорий (мор-

фологическом (время глагола); лексическом (лексическая семантика глагола), а также дополнительными лексическими средствами, описывающими характер протекания действия в контексте). В английском и французском языках при помощи средств грамматической категории глагольного времени, закрепленной структурно в системе, реализуются аспектуальные значения перфективности (показывающие завершенность действия) и имперфективности (показывающие незавершенность или продолжительность действия). Реализация аспектуальных значений перфективности и имперфективности средствами русского языка происходит, главным образом, средствами морфологической категории вида (например, посредством видовых пар типа «сделать – делать»), и, в отличие от французского или английского языков, функционально-семантические значения аспектуальности в контексте абсолютного времени не пересекаются с темпорально-значимыми компонентами высказывания, такими как морфологические значения глагольного времени (предшествование, одновременность, следование). Например, формы «сделал», «сделаю», «делал» и «буду делать» выражают значение перфективности или имперфективности вне зависимости от глагольного времени, однако в темпоральном морфологическом контексте относительного времени именно средства категории вида влияют на реализацию темпоральных значений предшествования, одновременности и следования. В предложении «Он сказал, что пришел» реализация темпорального значения предшествования происходит вследствие использования форм совершенного вида в предикатах как главного, так и придаточного предложения. В английском и французском языках значение предшествования выражается средствами морфологической категории времени, например формами относительных времен *Past Perfect* (“*He said he had come*”) и *Plus-que-Parfait* (“*Il a dit qu’il était arrivé*”) независимо от аспектуальных характеристик контекста.

Таким образом, аспектуальные значения, реализуемые во взаимодействии с функционально-семантическими значениями темпоральности во всех трех языках, отражают восприятие времени и пространства их носителей, что является предметом когнитивных исследований. Изучение аспектуальности помогает лингвистам и ученым в области языковедения понять, как язык отражает мышление и культуру и как это влияет на понимание текста или выражение мыслей в речи тем человеком, для которого этот язык не является родным.

В обучении разноструктурным языкам особую значимость приобретает нечто общее между ними, что может оказать положительное влияние как на когнитивную вовлеченность обучающихся

[Мельничук, Белогаш 2023, с. 97], так и на эффективность процесса обучения в целом. Так, подобным «объединяющим» средством выражения аспектуальных значений во всех трех языках, – английском, французском и русском – безотносительно к их структуре, является лексическая семантика глагола, что становится наглядным при рассмотрении, например, фазовых и континуальных глаголов (табл. 2).

Таблица 2

Фазовые и континуальные глаголы
английского, французского и русского языков,
применяемые для выражения аспектуальных значений

Английский	Французский	Русский
To start, to begin / начинать	Commencer / начинать	Начать
To finish / завершать	Finir / завершать	Закончить
To continue, to go on / продолжать	Continuer / продолжать	Длиться
To repeat / повторять	Durer / продолжаться Répéter / повторяться	Продолжаться Повторяться

Источник: собственная разработка автора на основе данных Г.Ф. Лутфуллиной [Лутфуллина 2022]

Тем не менее реализация как аспектуальных, так и темпоральных значений средствами всех трех языков имеет больше несовпадений, чем точек соприкосновения. К примеру, в английском языке имеется практика употребления полудесемантизированного глагола *to use*: в прошедшем времени он используется для репрезентации повторяющихся в прошлом действий. В данном случае наблюдается некоторое сращивание аспектуальной и темпоральной характеристик, так как в конструкции *used to + Infinitive* активизируются две семы: временная локализация + аспектуальная конкретизация. Примечательно, что французский язык не обладает аналогичной грамматической конструкцией. Так, чтобы сказать “*I used to work hard*” – «Я раньше много работал» – по-французски, можно употребить выражения “*J’étais habitué à... (travailler beaucoup)*” или “*Autrefois je... (travaillais beaucoup)*”. Интерес вызывает тот факт, что в русском языке аналогичная конструкция «*бывало*» маркирована стилистически как принадлежащая книжному стилю и, как следствие, не так частотна в речи носителей.

Помимо упомянутых несовпадений трудности в обучении могут также быть обусловлены тем, что разграничить аспектуальность

и темпоральность возможно далеко не всегда – эти две категории являются смежными, обнаруживают множество точек соприкосновения и наложения. Человек проецирует время в пространство, выражает длительность через протяженность, прерывистость или непрерывность, через конец и начало действия или состояния.

Аспектуальность на грамматическом уровне часто выражается посредством варьирования вида глагола, не являющимся универсальной грамматической категорией, поэтому семантика аспектуальности выражается посредством других языковых средств.

Как следствие, в германских и романских языках, в том числе в английском и французском, вопрос о видовой принадлежности глагольных форм является весьма дискуссионным. В качестве своеобразного способа выражения грамматического вида исследователи называют грамматико-семантическую оппозицию длительных и простых временных форм. Так, в английском языке форма *Continuous* является явным указанием на процессность действия, тогда как *Perfect* – на его завершенность, что, наряду с видовыми формами русского глагола и временными – французского, можно представить в виде таблицы (табл. 3).

Таблица 3

Глагольные формы времени и вида
как способ выражения аспектуальности

Английский	Французский	Русский перевод
I was doing it I have done it	je le faisais je l'ai fait	Я делал это Я сделал (перфектная разновидность совершенного вида русского глагола)

В романских языках вид как морфологическая коррелятивная категория отсутствует, но аспектуальные значения все же можно передать посредством совокупности языковых – лексических, грамматических и синтаксических средств. Чаще всего речь идет о противопоставлении *предельный глагол – непредельный глагол*, которое имеет в большей степени лексический характер [Аврамов 2016, с. 67]. Как и в английском, во французском языке имеется разветвленная система времен, посредством которой можно выразить и аспектуальные значения.

Однако существует мнение, что видовые значения в сложных формах глагола французского языка не просто имеются, но и представлены более разнообразно по сравнению с русским, ведь во французском, за счет грамматических времен, каждый глагол ре-

ализует оппозицию «завершенное действие – незавершенное действие», тогда как в русском языке далеко не все глаголы образуют видовую пару: так, к примеру, существуют пары «делал – сделал», «шел – пришел», но не существует пары для глаголов «нагрянуть», «подпевать», «понаехать». На наш взгляд, все же более целесообразно в данном случае говорить о реализации аспектуальных значений средствами категории темпоральности, поскольку как морфологическая категория с соответствующей парадигмой коррелирующих форм в системе французского языка вид отсутствует.

Темпоральные различия в мировосприятии представителей трех лингвокультур: грамматический уровень

Наряду с аспектуальными, неоднозначны и темпоральные различия в мировосприятии представителей трех лингвокультур. Темпоральность – сложное комплексное понятие [Диль 2022, с. 118], связанное с выражением временных отношений в языке и описывающее способы выражения времени.

Темпоральность включает в себя не только выражение конкретных моментов времени в прошедшем, настоящем и будущем, но и способы выражения этих моментов относительно друг друга, их последовательность, предшествование или одновременность. В различных языках темпоральность может выражаться с помощью грамматических форм (например, временных форм глаголов), вспомогательных слов, а также с помощью временных наречий и других маркеров времени.

Изучение темпоральности позволяет лингвистам понять, как язык организует и выражает временные отношения, какие культурные и когнитивные факторы могут влиять на выбор и использование определенных временных форм и конструкций [Калинин, Комарова 2019, с. 95]. Это помогает применять более эффективные методы обучения иностранному языку, учитывая возможность объяснения темпоральности через призму лингвокультуры.

Безусловно, различные культуры имеют различное представление о времени и его структуре. Восприятие прошлого, настоящего и будущего представителями лингвокультуры может влиять как на выбор временных форм в речи, так и на разнообразие и специфику системы грамматических времен в целом. В некоторых культурах более распространены временные формы, отражающие точные временные отношения, в то время как в других культурах используются более размытые, нечеткие временные формы. Так, в русской

лингвокультуре, в отличие от английской и французской, границы времени выражены менее четко, что обусловлено синтетизмом грамматического строя.

Грамматическое время в сознании носителей языка отражает время реальное во всех его аспектах – бытовом, физическом, историческом и др. Расхождения в грамматической категории времени, наблюдаемые в разных языках, становятся очевидными при сопоставлении языкового выражения естественного времени с помощью глагольных временных форм. Языковая картина мира по-своему преломляет концепцию времени, фиксируется в грамматике языка, и в дальнейшем уже сама грамматика продолжает моделировать структуры мышления и поведенческие нормы. Может ли это означать, что для англичан и французов точность времени и последовательность действий во времени более важны, чем для носителя русской лингвокультуры? Да, безусловно. Например, значению глагольной формы в предложении «*Пришла*» в английском языке могут соответствовать формы таких времен, как *Present Perfect*, *Past Simple*, *Past Perfect*, во французском – *Passé Composé*, *Passé Simple*, *Plus-que-Parfait*. Без локализации точки отсчета времени, темпорального контекста и дополнительных лексических уточняющих средств невозможно понять, форма какого именно времени в английском или французском языке передает значение формы «*Пришла*».

Относительно рассматриваемых языковых систем английского, французского и русского языков можно констатировать, что во всех трех имеются времена, соотносящие ситуацию с тем или иным промежутком в будущем, прошедшем или настоящем. Более вдумчивый анализ грамматической категории времени показывает, что во французском и английском языках имеются более четкие и развернутые грамматические средства для указания на темпоральную характеристику ситуации. Несмотря на то что английский и французский относятся к разным языковым группам, они обладают схожими глагольными системами времен (табл. 4).

Необходимо отметить, что изучение грамматических времен являет собой одну из ключевых трудностей в обучении иностранным языкам. На наш взгляд, в среде обучающихся французскому языку, обладающих знанием английской грамматики, будет целесообразен отказ от традиционных способов изучения грамматических времен. Эффективность процесса обучения значительно возрастает, если, во-первых, опираться на английские времена при объяснении французских, а во-вторых, демонстрировать механизм мышления носителя, склонного к детальному членению временных промежутков.

Таблица 4

Грамматические времена
в английском, французском и русском

Группа времен	Английский	Французский	Русский
Настоящее	Present Simple Present Continuous Present Perfect Present Perfect Continuous	Présent	Настоящее
Прошедшее	Past Simple Past Continuous Past Perfect Past Perfect Continuous	Passé Composé Imparfait Plus-que-Parfait Passé Simple Passé Antérieur	Прошедшее
Будущее	Future Simple Future Continuous Future Perfect Future Perfect Continuous	Futur Simple Futur Antérieur	Будущее
Будущее в прошедшем	Future-in-the-Past	Futur dans le Passé	–

Модель времени в двух рассматриваемых нами иностранных языках часто выстраивается посредством представлений о физическом пространстве и о физической дистанции. Время в сознании англичан и французов схоже с физическим пространством, которое можно разделить на несколько отрезков, преодолеть, отдалиться от него, пребывать внутри него и т. п. Например, формы времен *Continuous* описывают субъект как непосредственно находящийся в процессе совершения действия (в прошедшем, настоящем и будущем), именно поэтому в высказывании время протекания процесса часто конкретизируется обстоятельством времени

I am working at another office next Monday;

I was watching a film from 6 pm to 8 pm yesterday;

Don't call me from 2 pm to 3 pm tomorrow, I will be having lunch with my boss.

Английские времена *Present Perfect*, *Present Perfect Continuous* и французские *Passé Composé* и *Passé Immédiat* реализуют значение перфектного совершенного действия, результат которого актуален для субъекта в момент высказывания, например:

I have lost my key, so I am locked out.
Je viens de lui parler, alors, tout est clair, il ne va pas nous rejoindre.

С позиции точки отсчета в темпоральном контексте английские и французские времена также проявляют сходство, поскольку их можно разделить на анте- и поствремена, в которых к темпоральности добавляется аспектуальный аспект, так как они выражают относительность или завершенность событий.

Так, к примеру, при рассмотрении такого особо сложного времени для студентов, как предпрошедшее, следует рассуждать в категориях взаимосвязи между мышлением, языком и культурой. Французы и англичане щепетильно относятся к последовательности событий, и эта убежденность привела к выделению отдельного грамматического времени, иллюстрирующего ситуацию из прошлого, которая случилась раньше других прошедших событий. В русском языке значения предшествования чаще всего выражаются совокупностью средств, принадлежащих различным уровням языковой системы: морфологическому (средства выражения категорий вида и времени), лексико-грамматическому (способы глагольного действия) и лексическому (дополнительные адвербиальные средства). Например, значение предшествования во фразе «Она сказала, что он уже перезвонил» выражено формой прошедшего времени, совершенного вида, результативным способом глагольного действия и наречием «уже». В английском языке для реализации значения предшествования достаточно формы *Past Perfect* “*She said he had (already) called back*”), во французском – *Plus-que-Parfait* “*Elle a dit qu’elle avait (déjà) rappelé*”. При этом использование наречий “*already*” и “*déjà*” никак не влияет на реализацию значения предшествования, которое является системным для времен в обоих языках.

Таким образом, английское время *Past Perfect* может быть сопоставлено с французским *Plus-que-parfait*. Обучающиеся, обладая знаниями системы времен английского языка, вполне способны провести параллель между плюсквамперфектом и английским *Past Perfect*: в обоих языках употребляются вспомогательные глаголы в прошедшем времени (*avoir / être – had*) в сочетании с причастием прошедшего времени. Аспектуально-темпоральная семантика этих времен идентична, как видно из примеров:

When I arrived, she had already left;
Quand je suis venu, elle était déjà partie;
By that time, she had already found a new job;
À ce moment-là, elle avait déjà trouvé un nouvel emplo.

Тем не менее имеет место семантическая асимметрия, которая становится очевидной при рассмотрении французского *Passé Composé*. Его аспектуально-темпоральные функции не всегда совпадают с английским аналогом *Past Simple*. К примеру, во французском языке *Passé Composé* употребляется в функции выражения семантики завершения, результативности действия, что имеет значимые связи с настоящим, поэтому данное время по семантике является более близким к *Present Perfect* [Бочарова 2023], например:

We have finished working on the project, it's time to brainstorm new ideas;

Nous avons fini de travailler sur le projet, il est temps de réfléchir à de nouvelles idées.

Говоря о выражении аналогичного – перфектного – значения средствами русского языка, необходимо подчеркнуть значимость как темпорального, так и аспектуального контекстов с использованием разноуровневых и межуровневых средств. Так, фраза «Я сделал» вне контекста с грамматической точкой отсчета и без конкретизирующих наречий, относящихся к уровню лексики, не дает представлений о том, реализуется ли в данном случае значение перфектности или аористности, что, безусловно, является ярким проявлением синтетизма грамматического строя русского языка, но не свидетельством отсутствия искомым аспектуально-темпоральных значений в речи. Скорее данный факт выступает доказательством того, что универсальные когнитивные механизмы совпадают у представителей всех трех лингвокультур, которые, по мере развития языка, выработали разные способы языковой фиксации определенной семантики.

Выводы

В заключение необходимо отметить следующее.

Грамматические конструкции несут значимую лингвокультурную и когнитивную информацию о носителях языка. В данной связи актуальны такие направления, как функциональная грамматика, коммуникативная грамматика, структурно-семантическая грамматика, ситуативная грамматика. В рамках данных направлений возможно изучение истинных значений, реализуемых посредством грамматических форм, и структуры языка.

Знание английского языка ускоряет процесс овладения французским вследствие схожести как структур языка, так и их

лингвокультур. Сравнение языковых систем и структур является неотъемлемым компонентом обучения: учащиеся включаются в исследование различных вопросов межкультурного и межъязыкового взаимодействия, рассматривают общий исторический и языковой опыт двух и более лингвокультур, глубинно проникают в специфику восприятия времени и пространства носителей каждого из языков.

При изучении французского языка как второго иностранного обучающимися, ранее изучавшими английский, целесообразно прибегать к компаративному подходу, сравнивая грамматические явления двух языков как в системе, так и в функционально-семантическом контексте.

В процессе обучения иностранному языку необходимо подчеркивать когнитивный и лингвокультурный аспекты грамматических явлений – учащиеся должны понимать, что грамматика есть не просто набор сложных правил построения предложений, но результат исторического развития сознания представителей конкретной лингвокультуры.

Различия между английской, французской и русской лингвокультурами наглядно проявляются при рассмотрении аспектуальных и темпоральных значений во всех трех языках. В данном случае целесообразно учитывать так называемую межъязыковую асимметрию, приводящую к тому, что обучающиеся сталкиваются с проблемами, обусловленными разным строем изучаемых языков.

Литература

- Аврамов 2016 – *Аврамов Г.Г.* К вопросу о лингвистическом статусе категории предельности/непредельности в современном французском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10. С. 66–69.
- Бочарова 2023 – *Бочарова М.Н.* Роль функций аспектуально-темпоральных значений в формировании восприятия времени и пространства при изучении иностранного языка с аналитической структурой (на материале английского и французского языков) // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 2. С. 131–136.
- Брыксина, Поляков 2020 – *Брыксина И.Е., Поляков О.Г.* Межкультурное обучение на занятиях по французскому языку как второму иностранному после английского // Язык и культура. 2020. № 49. С. 186–198.
- Гурьянова 2023 – *Гурьянова Е.Н.* Дидактический потенциал художественных фильмов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 3. С. 53–65.

- Диль 2022 – Диль А.В. Концептуализация темпоральных отношений, структурирующих эмоциональный мир человека в стихотворении Т. Мура “No – leave my heart to rest” // Дискурс. 2022. № 6. С. 116–128.
- Калинин, Комарова 2019 – Калинин С.М., Комарова З.И. Категория темпоральности на шкале исторического времени: язык-общество-культура // Вестник Челябинского государственного университета. 2019. № 4. С. 89–99.
- Лутфуллина 2022 – Лутфуллина Г.Ф. Сравнительный анализ вспомогательных глаголов в составе аналитических конструкций в разноструктурных языках (на материале французского, английского, русского, татарского) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. № 1. С. 166–170.
- Мельничук, Белогаш 2023 – Мельничук М.В., Белогаш М.А. Вовлеченность студентов как фактор повышения эффективности образовательного процесса // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. № 13 (2). С. 93–99.
- Ullieva 2023 – Ullieva S.K. Characteristics of the main types and structure of linguistic personality // European Scholar Journal. Vol. 4. P. 58–60.
- Zanyar 2023 – Zanyar N.G. Language as a Component of Culture: The Role of Language in Cultural Development. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/371657892_Language_as_a_Component_of_Culture_The_Role_of_Language_in_Cultural_Development (дата обращения 14 апреля 2024).

References

- Avramov, G.G. (2016), “On the issue of the linguistic status of the category of boundedness/unboundedness in contemporary French”, *Philology. Theory and Practice*, no. 10, pp. 66–69.
- Bocharova, M.N. (2023), “The role of aspectual-temporal functions in the formation of time and space perception while learning a foreign language with analytical structure (case study of English and French)”, *Society: Sociology. Psychology. Pedagogics*, no. 2, pp. 131–136.
- Bryxina, I.E. and Polyakov, O.G. (2020), “Intercultural learning in the French-as-a-second foreign language classroom after English”, *Yazyk i kul'tura*, vol. 49, pp. 186–198.
- Guryanova, E.N. (2023), “Didactic potential of feature films in foreign language classes at a non-linguistic university”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 53–65.
- Diehl, A.V. (2022), “Conceptualization of Temporal Relationships Structuring the Emotional World of a Person in the Poem ‘No – leave my heart to rest’ by T. Moore”, *Discourse*, no. 6, pp. 116–128.
- Kalinin, S.M. and Komarova, Z.I. (2019), “Temporality category on the scale of historical time: language-society-culture”, *Bulletin of Chelyabinsk State University*, no. 4, pp. 89–99.

- Lutfullina, G.F. (2022), "Comparative Analysis of Auxiliary Verbs as a Part of Analytical Constructions in Different-Structure Languages (by the Material of French, English, Russian, Tatar)", *Philology. Theory and Practice*, no. 1, pp. 166–170.
- Melnichuk, M.V. and Belogash, M.A. (2023), "Students' involvement as a factor of improving the efficiency of the educational process", *Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*, no. 13 (2), pp. 93–99.
- Ullieva, S.K. (2023), "Characteristics of the main types and structure of linguistic personality", *European Scholar Journal*, vol. 4, pp. 58–60.
- Zanyar, N.G. (2023), *Language as a Component of Culture: The Role of Language in Cultural Development*, available at: https://www.researchgate.net/publication/371657892_Language_as_a_Component_of_Culture_The_Role_of_Language_in_Cultural_Development (Accessed 14 April 2024).

Информация об авторе

Марина Н. Бочарова, кандидат филологических наук, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия; 125167, Россия, Москва, Ленинградский пр., д. 49/2; mbotcharova@mail.ru

Information about the author

Marina N. Bocharova, Cand. of Sci. (Philology), Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia; bld. 49/2, Leningradskii Avenue, Moscow, Russia, 125167; mbotcharova@mail.ru

Слова и смыслы в ментальных пространствах
'public relations' и 'public diplomacy':
лингводидактический аспект
обучения языку специальности

Ирина О. Колачева

*Российский государственный гуманитарный университет,
Москва, Россия, sesh777@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена анализу концептуальных смыслов и соответствующих им лексических единиц, составляющих ментальные пространства 'public relations' и 'public diplomacy' в лингводидактическом аспекте обучения языку специальности студентов факультетов рекламы и связей с общественностью, государственного и муниципального управления и международного менеджмента. Ментальные пространства рассматриваются с точки зрения входящих в них концептов, таких как 'press agency', 'lobbying', 'publicity', 'advertising', 'marketing', 'promotion', 'propaganda', 'national branding' и др.

Отдельные разделы посвящены аксиологическому компоненту ментальных пространств и практике анализа публичного дипломатического дискурса на примере высказываний госсекретаря США. В статье обосновывается тезис о том, что включение лингвокогнитивного анализа в учебный процесс познакомит студентов с профессиональным дискурсом, расширит и обогатит их словарный запас. При этом важно на раннем этапе обучения языку специальности обратить внимание обучающихся на основные трудности, связанные с особенностями лексики публичной сферы, а также указать на способы внедрения имплицитных оценок в профессиональный контекст, формирующий ментальные пространства 'public relations' и 'public diplomacy' в сознании будущих специалистов.

В работе приводятся яркие примеры прецедентных высказываний представителя американской дипломатии, наглядно иллюстрирующие современную общемировую тенденцию вмешательства США во внутренние дела государств.

В заключении делается вывод о целесообразности знакомства студентов с лингвокогнитивными способами формирования ментальных пространств 'public relations' и 'public diplomacy' и соответствующими профессиональными дискурсами в курсе английского языка для специальных целей.

Ключевые слова: связи с общественностью, публичная дипломатия, дискурс, межкультурная коммуникация, концепт, лингвоаксиология, лингводидактика, PR

Для цитирования: Колачева И.О. Слова и смыслы в ментальных пространствах 'public relations' и 'public diplomacy': лингводидактический аспект обучения языку специальности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 28–48. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-28-48

Words and meanings in the framework of mental spaces of 'public relations' and 'public diplomacy': the linguodidactics of teaching English for specific purposes

Irina O. Kolacheva

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,
sesh777@yandex.ru*

Abstract. The article outlines the analysis of concepts and corresponding lexical units that make up the mental spaces 'public relations' and 'public diplomacy' in terms of linguodidactics and teaching English for specific purposes to students of the faculties of Advertising and Public Relations, Public and Municipal Administration and International Management. Mental spaces encompass the following concepts: 'press agency', 'lobbying', 'publicity', 'advertising', 'marketing', 'promotion', 'propaganda', 'national branding', etc.

Specific parts of the article discuss the axiological component of mental spaces and the practice of analyzing public diplomatic discourse and statements by the US Secretary of State. The article indicates that linguistic and cognitive analysis will introduce students to professional discourse, expand and enrich their vocabulary. At the same time, it is important at an early stage of teaching the language for specific purposes to draw students' attention to the main difficulties associated with vocabulary of the public sphere, as well as to point out ways of embedding implicit assessments into the professional context that forms future practitioners' mental spaces of 'public relations' and 'public diplomacy'.

The paper provides vivid examples of precedent statements made by a representative of American diplomacy, that illustrate the current global trend of US interference in the internal affairs of different countries around the world.

In conclusion, it is recommended to introduce students to the linguistic and cognitive ways of forming mental spaces of 'public relations' and 'public diplomacy' and the practice of professional discourse analysis in the course of English for specific purposes.

Keywords: public relations, public diplomacy, discourse, intercultural communication, concept, linguoaxiology, linguodidactics, PR

For citation: Kolacheva, I.O. (2024), "Words and meanings in the framework of mental spaces of 'public relations' and 'public diplomacy': the linguodidactic aspect of teaching English for specific purposes", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*. no 3, pp. 28–48, DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-28-48

If you would persuade,
you must appeal to interest
rather than intellect.

Benjamin Franklin

Введение

Целью исследования является анализ концептуальных смыслов и соответствующих им лексических единиц, составляющих ментальные пространства 'public relations' (связей с общественностью, PR) и 'public diplomacy' (публичной дипломатии, PD), в лингводидактическом аспекте обучения языку специальности студентов факультетов рекламы и связей с общественностью (ФРиСО), государственного и муниципального управления (ГМУ) и международного менеджмента (Межд. мен.). Актуальность темы обусловлена тем, что в современном информационном пространстве специалисты гуманитарной сферы вынуждены противостоять различным методам ментального воздействия, которые на протяжении долгого времени детально и всесторонне разрабатывались на западе с целью формирования общественного мнения в зарубежных странах в своих, часто геополитических, интересах. Именно поэтому будущих специалистов в сферах управления и связей с общественностью важно познакомить с ключевыми понятиями их профессиональных областей и тем, как они понимаются носителями английского языка. Поскольку ментальные пространства 'public relations' и 'public diplomacy' в современном мире имеют значительные зоны пересечения, считаем целесообразным рассмотреть их в рамках одного исследования.

Теоретическую базу исследования составили работы В.И. Заботкиной, И.И. Воронцовой, Л.А. Халиловой, Ю.С. Степанова, М.А. Холодной, Е.Л. Боярской, Б. Дэнсиджер (Barbara Dancygier), И. Свитсер (Eve Sweetser), Мохана Дж. Датты (Mohan J. Dutta), Джорджа Лакоффа (George Lakoff), Жилия Фоконье (Gilles Fau-

connier), Марка Тёрнера (Mark Turner) и др. Практическое изучение языковых явлений проводилось на базе работ Э.Л. Бернейса (E.L. Bernays), М. МакЛиски (M. McLisky), Мохана Дж. Датты (Mohan J. Dutta), а также архивов выступлений и публикаций политических деятелей США на официальных сайтах государственных ведомств в сети Интернет во время проведения США военных действий в Ираке и Афганистане в период с 2003 по 2009 г.

Ментальные пространства в когнитивной лингвистике и психологии

В область когнитивной лингвистики понятие ментального пространства было введено Ж. Фоконье в 1980-х гг. и впоследствии развито совместно с М. Тёрнером в работах, посвященных исследованию познавательных процессов человека. Теория ментального пространства представляет собой изучение психологических операций по конструированию смыслов. В процессе общения в сознании человека постоянно возникают различные ментальные образования, которые Ж. Фоконье назвал «ментальные пространства» (mental spaces). Согласно определению Ж. Фоконье и М. Тёрнера,

ментальные пространства – это небольшие концептуальные конструкции, которые формируются в процессе мыслительной и речевой деятельности и позволяют осознать текущую ситуацию и действовать в соответствии с ней [Fauconnier, Turner 2003, p. 40] (перевод мой. – И. К.).

Теория ментальных пространств «предоставляет механизмы для обсуждения когнитивных структур и связей между ними» [Dancygier, Sweetser 2005, p. 11] и позволяет преодолеть ограничения формальной логики и теории значений [Lakoff, Sweetser 1994, p. IX, XIX]. В книге «Ментальные пространства: аспекты значения» Фоконье обозначает довольно широкий спектр элементов, способных формировать данное явление, что позволяет нам с уверенностью говорить о ментальных пространствах 'public relations' и 'public diplomacy', их структуре и функционировании:

Любая сфера деятельности (игра, раздел науки, спорт, литературный жанр и т. д.) может быть обработана и представлена лингвистически в виде ментального пространства [Fauconnier 1994, p. 31] (перевод мой. – И. К.).

Теория ментальных пространств получила широкое развитие в психологии. В своих работах в области психологии интеллекта и когнитивных стилей М.А. Холодная, советский и российский психолог, обобщила отечественный и зарубежный опыт изучения ментальных структур с психологической точки зрения и дала следующее определение понятию «ментальное пространство»: «...ментальное пространство (mental space) – это динамическая форма ментального опыта, которая актуализуется в условиях познавательного взаимодействия субъекта с миром»¹. Важной характеристикой ментальных пространств является их динамический характер. Это значит, что под влиянием внешних факторов к ним могут добавляться разные оценки. При интеграции нескольких ментальных пространств возможно конструирование альтернативной реальности и создание новых контекстов для последующего переосмысления имеющихся ментальных пространств, вплоть до абсурдных. В процессе мышления ментальные пространства раскрываются, переоцениваются, трансформируются в сознании человека в новые умственные картины. Сформировавшиеся образы составляют ментальную репрезентацию и в этом качестве могут быть зафиксированы языком в форме высказываний, например, «Представьте, что...», «По мнению экспертов...», «Если бы..., то...», распространенного в западных СМИ выражения “It is highly likely that...” и т. п.

Дальнейшим развитием теории ментальных пространств является теория концептуальной интеграции, или смешения (blending). Это явление может принимать более сложные формы, выходя на уровень языка в его четырех измерениях: семантическом (категориальном, оценочном), прагматическом (отражающем отношения между говорящим и слушающим, а также степень словесного воздействия на получателя сообщения), синтаксическом (на уровне композиции текста) и концептуальном (как ценностная, эмоциональная, художественная компонента) [Степанов 2001, с. 8, 40–41]. В.И. Заботкина и Е.Л. Боярская рассматривают ментальные пространства языка и культуры в рамках трех измерений: семиотического (через систему знаков: язык – посредством слова, культура – в виде норм поведения, системы ценностей и т. п.), коммуникативного (результат взаимодействия между людьми) и когнитивного (результат пересечения нескольких ментальных пространств) [Заботкина. Боярская 2022, с. 303].

¹ Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: Учеб. пособие для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2024. С. 138. URL: <https://urait.ru/bcode/540733> (дата обращения 25 февраля 2024).

Авторы выделяют три уровня, на которых функционируют ментальные пространства: макроуровень, мезоуровень и микроуровень [Заботкина, Боярская 2022, с. 300]. В данной работе мы развиваем приведенную выше классификацию применительно к объекту нашего исследования – ментальным пространствам ‘public relations’ и ‘public diplomacy’ в лингводидактическом аспекте.

На макроуровне возможно взаимодействие нескольких ментальных пространств, переход отдельных элементов из одного пространства в другое. На мезоуровне ментальные пространства действуют как результат пересечения отдельных концептов и их преобразования в новую ментальную структуру в сознании человека. На микроуровне, уровне семантики, актуализируются лингвоаксиологические и лингвосемиотические характеристики лексики в рамках каждого отдельного концепта. Анализ внутренней формы слова позволяет смоделировать когнитивные процессы формирования субъективных оценочных смыслов в сознании человека в процессе речевой деятельности.

Ментальные пространства ‘public relations’ и ‘public diplomacy’ в глобальном контексте (макроуровень)

Сегодня мир претерпевает глобальные изменения. Области, разделенные ранее по сферам применения, сближаются, интегрируются, происходит обмен методологическим аппаратом. Именно этот процесс наблюдается при взаимодействии ментальных пространств ‘public relations’ и ‘public diplomacy’ в глобальном контексте.

Пересечение ментальных пространств ‘public relations’ и ‘public diplomacy’ наблюдается в перенесении из сферы PR в область PD четырех моделей коммуникации: агентские контакты с прессой (the press agency / publicity model), информирование общественности (public information model), двусторонняя асимметричная коммуникация (two-way asymmetric model), двусторонняя симметричная коммуникация (two-way symmetric model). Эти модели впервые были предложены в США Дж. Э. Грюнигом и Т. Хантом в работе «Управление связями с общественностью» [Grunig, Hunt 1984, p. 27–43], в нашей стране они получили распространение благодаря работам доктора социологических наук М.А. Шишкиной, которая стояла у истоков развития PR-отрасли в России, а в настоящий момент является членом Высшего экспертного совета Российской ассоциации по связям с общественностью (РАСО) [Шишкина 2002, с. 135–138].

Публичная дипломатия как инструмент коммуникации, используемый государственными структурами для влияния на общественное мнение за рубежом, и одновременно один из способов управления репутацией своей страны, вынужденно расширяет свой набор способов влияния на мировую общественность за счет использования вышеупомянутых четырех моделей коммуникации. Рассмотрим, как перечисленные четыре модели сферы PR используются в современных СМИ для реализации целей публичной дипломатии.

Первая модель проявляется в том, что политические деятели, чаще всего на западе, используют средства СМИ для популяризации своих решений, маскируют деструктивный характер планируемых действий «благородными» побуждениями, в частности, называя введение войск на территорию суверенных государств «миротворческой миссией», «борьбой с терроризмом», «защитой демократии», «отстаиванием прав и свобод меньшинств» и т. п. (например, война в Ираке 2003–2009 гг., продвижение «зеленой повестки» для установления контроля над промышленностью суверенных стран). По сути, это манипулятивная модель, основанная на пропагандистских методах. При этом получатель информации воспринимается как пассивный, некритически мыслящий субъект, легко поддающийся эмоциональному влиянию. Следовательно, такого рода сообщения изобилуют субъективно-оценочной лексикой, шокирующими образами, содержат минимум фактов и рассуждений, могут нести ложную информацию.

В соответствии со второй моделью реципиент воспринимается как мыслящий субъект. Цель коммуникации состоит в выстраивании взаимопонимания с представителями общественности, получении поддержки политических решений и формировании доверия общества. Это требует регулярной работы со СМИ, тщательного планирования новостной повестки, отбора и представления фактов в соответствии с определенной идеологической стратегией. Коммуникативная деятельность в рамках первых двух моделей носит односторонний характер, т. е. производится в интересах отправителя информации и системно не исследует реакцию общественности.

Вторые две модели носят диалогический характер. Согласно двусторонней асимметричной коммуникационной модели, заказчик не только направляет информационное сообщение, но и исследует то, как оно воспринимается населением, к какому результату приводит, меняет ли общественное мнение, какие решения популярны, вызывают одобрение и поддержку, какие ведут к противостоянию и оппозиционным движениям. Однако диалог ведется асимметрично, т. е. инициатор коммуникации стремится оказать

влияние на общественное мнение, используя различные методы влияния на массовое сознание, при этом не меняя собственную политику действий.

Наиболее эффективной и одновременно трудоемкой является модель двусторонней симметричной коммуникации. Суть данной модели состоит в выстраивании внутри страны партнерских отношений между представителями государственных структур и обществом с целью понять проблемы и устремления людей и модифицировать политику государства с учетом этих запросов. Акцент коммуникации смещается с пропагандистских и рекламных методов к тактике переговоров, поиску путей разрешения выявленных конфликтов, консультативным и исследовательским техникам. Основная цель коммуникации – взаимная польза («симметричность») для государственного аппарата и общества. Для реализации этой модели требуется волевое политическое решение. Применительно к международным отношениям данную модель необходимо использовать осмотрительно, не проводя чрезмерно открытую и гибкую политику государства в ущерб интересам своей страны. Поэтому данная модель нечасто используется в публичной дипломатии.

Публичная дипломатия представляет возможность правительству одной страны прямо вступать в диалог с гражданами других стран. Основными задачами РД является формирование у иностранной аудитории благоприятного мнения о стране, оперативная корректировка неблагоприятных общественных реакций и в конечном итоге создание благоприятных условий для лояльного поведения населения другой страны по отношению к стране, иницировавшей публичное дипломатическое взаимодействие.

Публичная дипломатия вступает в тесное взаимодействие с корпоративной дипломатией, использующей стратегические коммуникации, направленные на улучшение стратегического позиционирования транснациональных корпораций на мировой арене, а также с целью оказания влияния на политическую повестку правительств государств, на территории которых распространяется сфера их глобальных интересов.

Концептосфера ментальных пространств 'public relations' и 'public diplomacy' (мезоуровень)

Как отдельные профессиональные области связи с общественностью и публичная дипломатия оформились сравнительно недавно: PR в конце XIX – начале XX в., публичная дипломатия отдели-

лась от традиционной дипломатии в 1960-х гг. прошлого столетия. На протяжении всего периода их развития сферы приложения усилий обеих областей менялись, пересекались и модифицировались. Одновременно с развитием самих индустрий менялось отношение общественности к их методам и приемам. Например, в результате деятельности специалистов PR и переосмысления ментального пространства ‘public relations’ концепты ‘press agency’, ‘lobbying’, ‘propaganda’ приобрели отрицательное значение, хотя изначально данные понятия не обладали негативной коннотацией [Heath 2013, p. 700]. Одновременно оформились концептуальные сферы, связанные с продвижением интересов частного сектора, а именно: ‘publicity’, ‘advertising’, ‘merchandizing’, ‘marketing’, ‘promotion’ и др. Концепты ‘merchandizing’, ‘marketing’ и ‘promotion’ различаются объектами, на которые направлено их действие: визуальные свойства товара; улучшение условий для восприятия информации о продукте; увеличение ценности продукта для покупателя без дополнительных финансовых затрат.

‘Press agency’ представляет собой комплекс мероприятий по взаимодействию с прессой через своего представителя с целью а) формирования новостной повестки; б) привлечения внимания общественности к развлекательным мероприятиям; в) создания и поддержания имиджа высокопоставленных людей. Этот метод со временем был признан неэтичным, так как предполагает проведение мероприятий, часто специально инсценированных для СМИ.

Лоббирование (‘lobbying’) определяется как комплекс PR мер, которые направлены на построение и поддержание отношений с правительственными структурами с целью оказания влияния на законодательство в интересах заказчика, т. е., по сути, в интересах крупного бизнеса, глобальных элит и транснациональных корпораций. В России такого рода деятельность законной не признается. В англоязычной литературе лоббирование оценивается как олицетворение американских свобод и связывается с фундаментальным правом на свободу слова, которое гарантируется Конституцией США [Heath 2013, p. 520]. Такого рода свобода представляется довольно сомнительной, так как обеспечивает защиту интересов меньшинства, представленного владельцами крупного бизнеса, зачастую в ущерб основной части населения страны – большинству.

Концепт ‘publicity’ не имеет прямых аналогов в русскоязычном ментальном пространстве PR. В связи с этим представляет определенную трудность выбор переводческого эквивалента термина ‘publicity’. Проблеме перевода и семантизации этого термина в рекламном и политическом дискурсах посвящена статья И.О. Оку-

невой, в которой автор отмечает, что ключевым компонентом концепта 'publicity' является имплицитное присутствие третьего лица, дающего якобы независимую оценку предмету речи, в результате чего сообщаемая информация воспринимается получателем как достоверная [Окунева 2021, с. 156]. Термин 'publicity' можно определить как формирование общественного мнения через средства массовой информации.

В этом отношении концепт 'publicity' (популяризация / гласность) кардинальным образом отличается от концепта 'advertising' (реклама) по целеполаганию и обстоятельствам организации коммуникации. Тогда как 'publicity' (популяризация/гласность) направлена на формирование общественного мнения, цель рекламы состоит в увеличении продаж. Важным результатом размещения рекламы является достижение прогнозируемого коммуникативного эффекта, который создается путем обращения к социолингвистическим факторам [Воронцова, Тагай 2016, с. 99]. В этом проявляется сила самого языка, который с помощью лексико-грамматических и стилистических средств актуализирует фоновые знания реципиента и порождает мириады новых смыслов [Халилова 2020, с. 105]. Эти смыслы накапливаются, структурируются, категоризируются в сознании человека и формируют новые ментальные пространства, которые в дальнейшем могут выступать контекстом для функционирования других понятий.

Ментальное пространство 'public diplomacy' соприкасается с 'public relations' общим для обоих концептом 'propaganda' (пропаганда), который сформировался в период Первой и Второй мировых войн. Первоначально термин 'propaganda' не воспринимался негативно и обозначал процесс распространения информации (от глагола 'to propagate' – *буквально* «распространять знания, новости, информацию и т. п.»). Однако после Второй мировой войны пропаганда стала ассоциироваться с методами гитлеровской Германии и стала синонимична понятиям ложь (lies), искажение правды (distortions), обман (deceit), манипулирование (manipulation), психологическая война (psychological warfare), промывание мозгов (brainwashing). В настоящее время пропаганда ассоциируется с массовыми коммуникациями, массовым убеждением, контролем сознания и массовым «промыванием мозгов». Она используется для продвижения идеологии и образа жизни, которые приносят пользу одним людям за счет или в ущерб другим. К середине XX в. пропаганда окончательно дискредитировала себя и стала восприниматься как идеологически насыщенное понятие. Понадобилась альтернатива. Так появился термин 'public diplomacy' (публичная дипломатия) [Heath 2013, p. 712].

В современном мире происходит сближение профессиональных сфер. Это влечет за собой пересечение и интеграции элементов соответствующих им ментальных пространств в сознании практикующих специалистов. Так, понятие 'branding' (брендинг) сферы PR трансформировалось в PD в «национальный бренд» как способ стратегической самопрезентации страны с целью управления ее национальной репутацией, создания положительного образа государства в сознании международной общественности.

Аксиология ментального пространства 'public relations' на уровне лексической семантики (микроровень)

На микроуровне ментальное пространство 'public relations' включает в себя не только понятия и словосочетания с нейтральным значением, но и лексику с различными коннотациями: уничижительные термины нередко сниженного стилистического регистра, эмоционально-оценочные понятия, метафоры, идиомы, прецедентные высказывания и др. Приведем примеры.

Категория	Примеры (список не исчерпывающий)
Лексика с нейтральным значением	promotion (стимулирование спроса), advocacy (активная публичная поддержка), persuasion (убеждение), publicity (формирование общественного мнения через СМИ), awareness (информированность, осведомленность), credibility (убедительность, способность внушать доверие)
Лексика, изменившая свое основное значение в PR	impact (охват, число просмотров, время нахождения материала в топе), to commit (принять решение, заключить договор), to share insight (провести обмен мнениями), follow up (доведение до конца, контроль исполнения), exposure (контакт), release (выпуск в свет (фильма, книги, пластинки и т. п.), публикация)
Уничижительные термины	spin doctor (политтехнолог), spin (раскрутка, предвзятая подача информации), hype (шумиха, ажиотаж), arm-twisting (выкручивание рук, давление с целью принудить сделать что-л.)
Уничижительные термины сниженного стилистического регистра	flack (разг. рекламщик), brainwashing (разг. «промывание мозгов», идеологическая обработка), sucker (простака, простофиля, человек, которого легко обмануть), you better pull your socks up (подтянись; действуй более энергично)

Термины, способные вызвать эмоциональную реакцию	coercion (принуждение, запугивание, угроза с целью достижения политических и других целей), duplicity (двуличность, лживость), manipulation (манипулирование, воздействие), cajolery (обольщение), hoax (people) (обмануть, подшутить; разыграть), groovy (отличный, превосходный)
Эмоц.-оцен. понятия с отрицат. коннотацией	humbuggery (надувательство, мошенничество), fraud (обман, мошенничество, мошенник, плут, жулик), duped (одураченный, надутый) и др.
Метафоры	to bridge the communication gap between (преодолеть непонимание между), to twist / to distort / to divert / to bend (the truth) (исказить (истину)), to drum up interest in (пробудить интерес к)
Идиоматические выражения	tongue in cheek (иронический, насмешливый; шутливо), with its finger on the pulse (держать руку на пульсе), to be met with eye rolls from (быть воспринятым с недоумением), to reap a harvest of free publicity (пожинать плоды бесплатной рекламы), to play fast and loose with the truth (позволять себе вольности с истиной)
Устойчивые словосочетания	influence peddling (использ. положения в обществе в корыстных целях), engineering of consent (<i>букв.</i> «инженерия согласия», системные действия по достижению согласия общества с политикой заказчика), flaking for spare (борьба за пространство), to gain favorable public opinion (получить благопр. общественное мнение), to set ongoing long-term relations (установить постоянные долгосрочные отношения), to raise brand awareness (повысить узнаваемость бренда), the truth is expendable / the truth is not an essential component (истиной можно пожертвовать)
Прецедентные высказывания	“There is a sucker born every minute” (Barnum) (Каждую минуту рождается простофиля.), “The public be damned” (William Vanderbilt) (К черту публику!)

В ходе практических занятий по английскому языку для специальных целей автором замечено, что особые трудности у студентов вызывает лексика с абстрактными значениями. Например, синонимы:

pejorative (уничижительный)
deteriorating (ухудшающий)
disparaging (уничижительный; пренебрежительный)
derogatory (уменьшающий, принижающий)

circumstances (обстоятельства, условия, положение дел)

contingencies (непредвиденные обстоятельства)

ramifications (тяжелые последствия)

complications (осложнения)

outcome (итог, результат)

staged event, pseudo-event (мероприятие, специально инсценированное для СМИ)

publicity stunt (рекламный трюк)

advertising / marketing gimmick (рекламный трюк)

faux rally (искусственно организованная акция протеста).

При проведении лексико-семантического анализа текстов профессиональной тематики на занятиях иностранного языка важно учитывать сложность подобной терминологии и заранее подготовить студентов к преодолению возможных затруднений. Во-первых, лексические единицы с абстрактными значениями усваиваются сложнее, так как требуют предварительной аналитической работы по их осмыслению и сравнению с аналогичными понятиями в уже сложившихся ментальных пространствах студентов в рамках изучаемой области. Во-вторых, может наблюдаться эффект лингвистической и понятийной интерференции, когда концептуальная область на одном языке не в полной мере соответствует аналогичной на другом. Эти несоответствия важно отслеживать. Например, студенты привыкли переводить глагол 'to communicate' как «общаться», т. е. предполагается обязательное двустороннее взаимодействие, тогда как этот глагол также может сочетаться с прямым дополнением в значении «сообщать (информацию)», «передать (знания)», напр., 'to communicate information', 'to communicate knowledge'.

Полезно сразу обратить внимание студентов на способы включения в текст авторской оценки описываемых явлений. Например, в учебном пособии для студентов ФРиСО дается следующая характеристика понятия лоббирования:

Lobbying is another concept related to PR. It often has an *undeserved negative connotation*. <...> The purpose of lobbying is *to influence public legislation or policy in favour of an organization, group, cause or event*².

Лоббирование – еще одно понятие, связанное с PR. Часто оно незаслуженно оценивается отрицательно. <...> Целью лоббирования является *влияние на государственное законодательство или полити-*

² McLisky M., Phillips T. English for public relations in higher education studies. Course Book. UK: Garnet Publishing Ltd, 2011. P. 112.

ку в пользу организации, группы, с целью выполнения поставленной задачи или достижения определённого результата (перевод и курсив мои. – И. К.).

Данный отрывок наглядно иллюстрирует, как через учебный материал происходит внедрение в сознание студентов положительной оценки деструктивной по своей сути деятельности лоббирования и одноименного концепта, входящего в состав ментального пространства PR.

Еще один пример находим в ставшей программной для специалистов PR работе «Связи с общественностью» (“Public Relations”) Эдварда Бернейса (Edward Bernays), который считается отцом-основателем современных связей с общественностью. Он пишет, что еще правители Древнего Египта, Шумера, Вавилонии, Ассирии и Персии использовали личную и политическую рекламу в целях поддержания своей власти. Для этого, в частности, широко продвигалась идея теократической природы власти:

Хотя древние Шумер, Вавилония, Ассирия и Персия были деспотическими монархиями, общественное мнение играло роль в жизни страны. Правительства древних империй тратили много денег и проявляли изобретательность для создания репутации и повышения значимости своих правителей. <...> Одной из искусственно созданных идей в области связей с общественностью в теократических государствах Древнего Востока была концепция божественности царей. Фараон Египта, монарх Вавилонии и царь царей Персии были названы богами, чтобы они могли поддерживать свою власть с помощью силы религиозной веры в их могущество. Пирамиды, обелиски, скульптурные изображения на фризах и статуи пропагандировали божественную природу этих правителей [Bernays 1952, p. 22] (перевод мой. – И. К.).

Бернейс использует отсылку к древней истории не случайно. Это дает ему возможность представить новую на тот момент область связей с общественностью как фундаментальную и, следовательно, заслуживающую доверия.

Пример критического анализа дискурса публичной дипломатии

Исследователи, занимающиеся дискурсивным анализом сферы публичной дипломатии и PR (M.J. Dutta-Bergman, M.J. Dutta, G.J. Golan, Dennis F. Kinsey, N.M. Serafino, F.T. Miko, etc), от-

мечают, что современная западная публичная дипломатия действует в заданном контексте и в определенных идеологических рамках, установленных доминирующими глобальными силами. Стираются, искажаются или отодвигаются на задний план альтернативные способы интерпретации и оценки действительности [Dutta-Bergman 2006, p. 119]. Например, из господствующего дискурсивного пространства продвижения демократии удаляются эмпирически обоснованные интерпретации западных проектов, которые привели к широкомасштабным репрессиям, колониализму и подрыву народных движений по всему миру. Такой подход приводит к доминированию западных (по сути, американских) идеалов в дискурсивных пространствах международных отношений. Это происходит путем провозглашения общепризнанными западных ценностей в интересах могущественных глобальных игроков. Такой подход предполагает, что западная публичная дипломатия нацелена на продвижение идеи свободного рынка и использует всю мощь имперского государства (США) в достижении рыночных целей транснациональных корпораций (ТНК), базирующихся в США. Таким образом, западную публичную дипломатию следует рассматривать как особую форму связей с общественностью, которые осуществляют национальные государства в интересах глобального капитала и транснациональной гегемонии [Golan et al. 2015, p. 398].

В американской публичной дипломатии часто используется позиция говорящего «сверху вниз», при этом сообщения строятся с использованием терминов языка свободы, демократии и свободного рынка [Dutta 2015, p. 409–410]. К такому выводу приходит Мохан Дж. Датта (Mohan J. Dutta) в своей работе «Публичная дипломатия, связи с общественностью и Ближний Восток: культурно-ориентированный подход к власти в глобальном контексте»:

Анализ публичной дипломатии США на Ближнем Востоке в разгар американских вторжений в Ирак и Афганистан демонстрирует применение власти представителями США, посредством которой они навязывают свою публичную дипломатию, используя ее в качестве инструмента неоимперской коммуникации. <...> Публичная дипломатия проявляется в форме односторонней коммуникации, транслирующей ценности участия, диалога и готовности слушать, но при этом решение вопросов продвигается с позиции силы «сверху вниз». <...> Применительно к публичной дипломатии США наблюдается следующий парадокс: США используют язык демократии в качестве риторического средства для достижения и оправдания недемократических целей (в данном случае военного вторжения в Ирак

и Афганистан). Использование языка демократии в действительности постоянно сопровождается неоимперским вторжением, которое, по сути, подрывает суверенные права народов Афганистана и Ирака, обнажая лицемерие, сопровождающее усилия по продвижению в другие страны демократии по-американски, как инструмента колониальной экспансии. Демократия и свобода стали модными словами для оправдания имперского контроля над пространствами Ближнего Востока [Dutta 2015, p. 409–410] (перевод мой. – *И. К.*).

На фоне американского вторжения в Ирак и Афганистан администрация Дж.У. Буша (Мл.) подчеркивала важность продвижения демократии как ключевого элемента внешней политики. Госсекретарь Кондолиза Райс объявила о своем плане преобразующей дипломатии в январе 2006 г. По ее словам, цель преобразующей дипломатии состоит в следующем:

I would define the objective of transformational diplomacy this way: to work with our many partners around the world, to build and sustain democratic, well-governed states that will respond to the needs of their people and conduct themselves responsibly in the international system³.

Я бы определила цель трансформационной дипломатии следующим образом: работать с многочисленными партнерами по всему миру над созданием и поддержанием демократических, хорошо управляемых государств, которые будут реагировать на потребности своих народов и ответственно вести себя в международной системе (перевод мой. – *И. К.*).

В основе публичной дипломатии лежит роль США как источника глобальных ценностей, пытающихся изменить мир с помощью своей гегемонии и прямого доступа к власти. Для описания их деятельности используются следующие типы фраз:

преобразующая дипломатия основана на партнерстве, не на патернализме (излишней опеке и контроле); помочь иностранным гражданам улучшить свою жизнь; построить свои собственные нации; изменить свое будущее; продвигать дипломатию преобразований по всему миру; ответить на новый исторический вызов; закладывать новые дипломатические основы; обеспечить будущее свободы для всех людей; как и великие перемены прошлого, новые усилия, которые мы

³ *Rice C.* Transformational Diplomacy. Washington, DC: Georgetown University, January 18, 2006. URL: <https://2001-2009.state.gov/secretary/rm/2006/59306.htm> (дата обращения 3 марта 2024).

предпринимаем сегодня, не будут завершены завтра; это работа целого поколения; срочная работа, которую нельзя откладывать⁴ и т. п. (перевод мой. – *И. К.*).

Среди привлекательных на первый взгляд высказываний о свободе и демократии, взаимопомощи и развитии дозированно вводятся менее привлекательные идеи, которые вбрасываются в общее ментальное пространство с целью побудить общественность к определенным действиям и/или сформировать нужное США общественное мнение:

хорошо управляемые государства (= подконтрольные США); ответственно вести себя в международной системе (= следовать правилам, установленным США для мировой общественности); это работа целого поколения (= будьте готовы посвятить большую часть жизни для реализации целей США); срочная работа, которую нельзя откладывать (= работать начинаем уже сейчас)⁵ (перевод и комментарий мои. – *И. К.*).

Западные ценности глобалистов преподносятся как универсальные и заведомо положительные, картина образа жизни населения Ближнего Востока рисуется в мрачных тонах и намеренно искажается – регион представляется как отсталый и неразвитый. В статье госсекретаря США К. Райс в «Вашингтон пост» используются следующие словосочетания:

дефицит свободы создает благодатную почву для распространения идеологии ненависти; порочная и ядовитая ненависть заставляет направлять самолеты на здания; граждане не могут отстаивать свои интересы; иллюзорно поощрять экономические реформы⁶ и т. п. (перевод мой. – *И. К.*).

Приведенные примеры риторики публичной дипломатии США на Ближнем Востоке в период с 2003 по 2009 г. на фоне имперских вторжений США в Ирак и Афганистан иллюстрируют следующие выводы о международной политике США в целом: публичная дипломатия США на Ближнем Востоке служит мето-

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ *Rice C.* The promise of democratic peace // The Washington Post (op-ed). December 11, 2005. URL: <https://2001-2009.state.gov/secretary/rm/2005/57888.htm> (дата обращения 3 марта 2024).

дом распространения неолиберальных ценностей США; использование символических нарративов подтверждает готовность США продолжать военное вмешательство с целью усиления гегемонии неолиберализма; установление неолиберального порядка в глобальном масштабе служит оправданием форм власти и контроля, которые реализуют цели ТНК, стремящихся к мировой гегемонии; на первый план выходят стратегические коммуникации с целью сокрытия ключевых целей США в отношении Ближнего Востока; язык демократии, свободы и экономических возможностей используется для прикрытия (хеджирования) государственной агрессии США на Ближнем Востоке.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило возможность применения теории концептуальной интеграции для описания когнитивных процессов формирования у студентов ментальных пространств PR и PD. Рассмотрение отдельных языковых явлений и речевых тактик на трех уровнях позволило системно описать особенности изученных ментальных пространств и областей их пересечения в современном публичном дискурсе.

Сравнительный анализ ментальных пространств PR и PD и способов их формирования показал их подвижную структуру, возможность заимствовать элементы из одной сферы для решения новых задач другой. Так, четыре коммуникативные модели из области PR могут с успехом применяться для решения задач PD, помимо этого наблюдается заимствование ряда концептов и речевых стратегий формирования оценочных смыслов. Важно познакомить русскоязычных студентов с речевыми методами и тактиками, которые широко используются западными, и в особенности англоязычными, СМИ для поддержания иллюзии гегемонии западной цивилизации в мире. Не умаляя ее сохраняющегося потенциала, необходимо научить будущих специалистов в сфере PR, дипломатии и международных коммуникаций критически относиться к сообщениям в СМИ, рационально оценивать их сообщения на предмет соответствия действительному положению дел в мире, распознавать и противодействовать вербальной манипуляции.

Проведенное исследование ментальных пространств PR и PD и анализ дискурсивной практики показали актуальность и лингводидактическую ценность рассмотренных явлений и подтвердили возможность их изучения на занятиях по иностранному языку для студентов ФРиСО, ГМУ и международного менеджмента. Для

обучения студентов критическому анализу дискурса публичной дипломатии и текстовых материалов из сферы PR целесообразным и своевременным считаем подготовить соответствующее учебное пособие по иностранному языку для специальных целей.

Литература

- Воронцова, Тагай 2016 – *Воронцова И.И., Тагай Я.А.* Психологическое влияние социолингвистических факторов на массовую аудиторию при переводе рекламных текстов на другой язык // Артикульт. 2016. № 3 (23). С. 97–103.
- Заботкина, Боярская 2022 – *Заботкина В.И., Боярская Е.Л.* Слова и смыслы в ментальных пространствах языка и культуры // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2022. № 4. Ч. 3. С. 300–311.
- Окунева 2021 – *Окунева И.О.* Вопросы перевода и семантизации термина “publicity” в рекламном и политическом дискурсах // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 3. С. 152–161.
- Степанов 2001 – *Степанов Ю.С.* Вводная статья: В мире семиотики // Семиотика: Антология / Сост. Ю.С. Степанов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. С. 5–42.
- Халилова 2020 – *Халилова Л.А.* Власть языка и язык власти // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 96–105.
- Шишкина 2002 – *Шишкина М.А.* Паблик рилейншз в системе социального управления. СПб.: Паллада-медиа: Русич, 2002. 444 с.
- Bernays 1952 – *Bernays E.L.* Public Relations. Oklahoma: University of Oklahoma Press, 1952. 398 p.
- Dancygier, Sweetser 2005 – *Dancygier B., Sweetser E.* Mental Spaces in Grammar: Conditional Constructions. New York: Cambridge University Press, 2005. 295 p.
- Dutta 2015 – *Dutta M.J.* Public Diplomacy, Public Relations, and the Middle East: A Culture-Centered Approach to Power in Global Contexts // International Public Relations and Public Diplomacy Communication and Engagement / Guy J. Golan et al. New York: Peter Lang. 2015. P. 397–413.
- Dutta-Bergman 2006 – *Dutta-Bergman M.J.* US public diplomacy in the Middle East: A critical cultural approach // Journal of Communication Inquiry. 2006. Vol. 30. P. 102–124.
- Fauconnier 1994 – *Fauconnier G.* Mental Spaces: Aspects of Meaning. Construction in Natural Language. Cambridge University Press, 1994. 190 p.
- Fauconnier, Turner 2003 – *Fauconnier G., Turner M.* The Way We Think: Conceptual Blending and The Mind’s Hidden Complexities Basic Books. Perseus Books Group, 2003. 464 p.
- Golan et al. 2015 – *Golan G.J., Yang S.U., Kinsey D.* International Public Relations and Public Diplomacy: Communication and Engagement. New York: Peter Lang, 2015. 458 p.

- Grunig, Hunt 1984 – *Grunig J., Hunt T. Managing Public Relations*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1984. 576 p.
- Heath 2013 – *Heath R.L. Encyclopedia of Public Relations*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2013. Vol. 1-2. 1193 p.
- Lakoff, Sweetser 1994 – *Lakoff, G., Sweetser, E. Foreword // Mental Spaces: Aspects of Meaning. Construction in Natural Language*. Cambridge University Press, 1994. P. XVII–XLVI.

References

- Bernays, E.L. (1952), *Public Relations*, University of Oklahoma Press, Oklahoma, USA.
- Dancygier, B. and Sweetser, E. (2005), *Mental Spaces in Grammar: Conditional Constructions*, Cambridge University Press, New York, USA.
- Dutta, M.J. (2015), “Public Diplomacy, Public Relations, and the Middle East: A Culture-Centered Approach to Power in Global Contexts”, *International Public Relations and Public Diplomacy Communication and Engagement*, Peter Lang, New York, USA, pp. 397-413.
- Dutta-Bergman, M.J. (2006), “US public diplomacy in the Middle East: A critical cultural approach”, *Journal of Communication Inquiry*, vol. 30, pp. 102–124.
- Fauconnier, G. (1994), *Mental Spaces: Aspects of Meaning. Construction in Natural Language*, Cambridge University Press, UK.
- Fauconnier, G. and Turner, M. (2003), *The Way We Think: Conceptual Blending and The Mind's Hidden Complexities*. Basic Books. Perseus Books Group.
- Golan, G.J., Yang, S.U. and Kinsey, D. (2015), *International Public Relations and Public Diplomacy: Communication and Engagement*, Peter Lang, New York, USA.
- Grunig, J. and Hunt, T. (1984), *Managing Public Relations*, Holt, Rinehart and Winston, New York, USA.
- Heath, R.L. (2013), *Encyclopedia of Public Relations*, 2nd edn., SAGE Publications, Inc. Thousand Oaks, CA, Vol. 1-2.
- 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.
- Lakoff, G. and Sweetser, E. (1994) “Foreword”, *Mental Spaces: Aspects of Meaning. Construction in Natural Language*, Cambridge University Press, UK, pp. XVII–XLVI.
- Okuneva, I.O. (2021), “Translation issues and semantics of publicity in advertising and political discourses”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 152–161.
- Shishkina, M.A. (2002), *Public relations in the social management system*, Pallada Media, Rusich, Saint Petersburg, Russia.
- Stepanov, Yu.S. (ed.) (2001), “Introductory article. In the world of semiotics”, *Semiotika: Antologiya*, 2nd edn., Akademicheskii Proekt, Delovaya kniga, Moscow, Ekaterinburg Russia, pp. 5–42.

- Vorontsova, I.I. and Tagai, Y.A. (2016), “Psychological impact of sociolinguistic factors on mass audience under translation of advertising texts in foreign language”, *Artikult: e-journal in art studies and humanities*, no. 3 (23), pp. 97–103.
- Zabotkina, V.I. and Boyarskaya, E.L. (2022), “Words and meanings at the crossroads of mental spaces of language and culture”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies” Series*, no. 4 (part 3), pp. 300–311.

Информация об авторе

Ирина О. Колачева, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; sesh777@yandex.ru

Information about the author

Irina O. Kolacheva, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; sesh777@yandex.ru

Об особенностях художественного перевода (на примере анализа малой прозы Р.Л. Стивенсона)

Вера А. Молодинская

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия, verabatig@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются переводы повести Р.Л. Стивенсона «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда» и его рассказа «Дьявольская бутылка». Выявлена диалектическая связь общих тенденций развития жанра с индивидуальными особенностями авторского стиля вышеназванных произведений Р.Л. Стивенсона. Предпринята попытка выявления не только наиболее характерных методов, приемов и трансформаций в переводах малой прозы прославленного автора, но и новых, мало изученных способов передачи особенностей стиля, типологии и поэтики его произведений.

Актуальность темы обусловлена недостаточной изученностью проблем перевода малой прозы, а предложенный автором статьи подход, позволяющий выявить дополнительные грани авторского стиля Р.Л. Стивенсона и по-новому взглянуть на особенности перевода его произведений, составляет новизну предлагаемого исследования.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы как при разработке методических рекомендаций по переводу малой прозы, так и при дальнейших теоретических исследованиях в этой области. В результате исследования выявлены особенности перевода единиц фонового контекста, который осуществляется посредством разнообразных лексических, семантических и стилистических средств.

Ключевые слова: перевод, переводческие трансформации, малая проза, адекватность перевода, Стивенсон, поэтика

Для цитирования: Молодинская В.А. Об особенностях художественного перевода (на примере анализа малой прозы Р.Л. Стивенсона) // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 49–65. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-49-65

Specifics of translating fiction (with the examples from R.L. Stevenson's short fiction)

Vera A. Molodinskaya

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
verabatig@mail.ru*

Abstract. The article examines translations of R.L. Stevenson's story "The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde" and the story "The Bottle Imp". The dialectical connection between the general trends in the development of the genre and the individual characteristics of the author's style in the short prose of R.L. Stevenson is traced. An attempt has been made to identify not only the most characteristic methods, techniques and transformations in the translations of the famous author's short prose, but also new, little-studied ways of conveying the features of the style, typology and poetics of the above-mentioned works.

The relevance of the research is due to the insufficient study of the problems of translating R.L. Stevenson's short prose, as well as the scientific novelty of the proposed approach, which allows us to identify new facets of the author's style and take a fresh look at the features of translating his works.

The practical significance of the work lies in the fact that the results obtained can be used in the development of methodological recommendations for the translation of short prose, as well as in further research in this area. As a result of the study the peculiarities of translation of units of the background context, which is carried out by a variety of lexical, semantic and stylistic means, have been revealed.

Keywords: translation, translation transformations, short fiction, adequacy of translation, Stevenson, poetics

For citation: Molodinskaya, V.A. (2024), "Specifics of translating fiction (with the examples from R.L. Stevenson's short fiction)", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 49–65, DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-49-65

Введение

Роберт Луис Стивенсон является одним из ведущих английских писателей XIX в. В его произведениях искусно переплетаются приключения, философия и мистика.

Творчество Стивенсона обладает уникальными индивидуальными чертами и особой эмоциональной атмосферой. Главные особенности романов и рассказов этого классика английской литературы – яркие описания, точная характеристика персонажей и необычное сочетание романтизма и реализма. Стивенсон обла-

дал присущим лишь ему способом изложения историй, который привлекал внимание читателей и заставлял их погружаться в мир его произведений. Он использовал разнообразные литературные приемы, непредсказуемые повороты сюжета, неожиданные концовки и интригующие диалоги, удерживая таким образом внимание читателя и заставляя его эмоционально сопереживать своим героям. Кроме того, Стивенсон был мастером диалога, создавая характерных персонажей, которые говорили так естественно, что казалось, будто они существуют в реальности.

Очевидно, что при переводе на другие языки художественное своеобразие малой прозы писателя должно было быть передано таким образом, чтобы не только сохранить целостность произведения, но и передать его выразительную силу. Данное обстоятельство не могло не создавать для переводчиков прозы Стивенсона целый ряд трудностей языкового и содержательного характера.

Изначальная трудность переводческого характера заложена в передаче на другой язык названия самого жанра, традиционно относимого к малой прозе. В рамках англоязычной традиции критерием для определения жанра малой прозы считается объем текста в словах. В зависимости от него это может быть рассказ, новелла и/или повесть¹.

Еще более сложно бывает передать авторский стиль, сохранение которого позволяет получить произведение на другом языке, достойное оригинала. Но главную сложность представляет собой передача «фонового контекста». Так, многие образы и отсылки в произведениях Стивенсона имеют культурную специфику и требуют дополнительных пояснений, чтобы добиться адекватности и эквивалентности перевода.

Краткий экскурс в историю перевода

Перевод появился как результат возникновения языков немногочисленных на тот момент этнических и языковых групп, когда остро встала проблема понимания народов, говорящих на

¹ Перевод этих жанров на английский язык вызывает трудность даже у очень опытных переводчиков. Словом *story* обозначается и рассказ, и повесть. Повесть большего размера, чем *story*, обозначается словом *novel*. Короткий рассказ может быть переведен как *short story*, но этим же английским словосочетанием обозначается и новелла. Повторяем, что перевод этих жанров на английский язык зависит от их объема, что само по себе является более чем условным критерием.

разных языках и имеющих разное мировоззрение. Еще одной немаловажной функцией перевода был обмен информацией, культурными и духовными ценностями, что неоднократно помогало представителям разных идеологий и цивилизаций устанавливать добрососедские отношения между собой.

История развития переводоведения как отдельной научной дисциплины относительно молода. Основателями нормативной теории перевода, появившейся в конце XIX в., стали сами переводчики, установившие, что практика перевода влечет за собой необходимость понимания теории перевода и стимулирует развитие исследований, которые определяют сложившуюся область гуманитарных наук под названием переводоведение. К середине XX в. были разработаны основы переводоведения (авторами которой были языковеды²), хотя самостоятельной дисциплиной эта область знания стала как минимум на 20 лет раньше и нашла свое отражение в теории регулярных соответствий³.

Перевод в определенном смысле является отражением оригинального текста, что отнюдь не означает его сведение к механическому копированию оригинала. Скорее, это его творческая адаптация к культурному и историческому контексту художественного произведения на языке оригинала. Другими словами, переводчик должен учитывать культурные особенности, исторические нюансы и языковые различия оригинала, стремясь к максимально аутентичному звучанию текста в рамках новой лингвокультурной среды. В результате этой деятельности возникает конечный «продукт», где переводчик становится скорее соавтором, а в некотором отношении и автором самобытного литературного произведения.

В переводческой практике широко используются специальные стратегии перевода, представляющие собой тщательно разработанные планы действий, направленные на эффективное решение конкретных переводческих задач. Эти стратегии служат инструментом, позволяющим переводчику оптимизировать процесс перевода, учитывая (повторяем) языковые особенности и культурно-исторический контекст оригинала.

В процессе перевода, особенно при работе с художественными текстами, переводчик использует специальные методы, называемые *переводческими трансформациями*. Эти методы представляют собой преобразования языковых единиц исходного текста, направленные на их адаптацию к целевому языку и культуре, сохраняя при этом смысл и стилистические особенности оригинала.

² См. теорию непереводимости В. Гумбольта.

³ См. работы А.В. Федорова и Я.И. Рецкера.

В рамках определения, данного одним из основателей теории перевода и переводчиком Р.К. Миньяр-Белоручевым, перевод трактуется как специфическая речевая активность, целью которой является дублирование процесса коммуникации в условиях языкового барьера, возникающего из-за использования участниками взаимодействия разных лингвистических кодов [Миньяр-Белоручев 1980].

По мнению известного российского специалиста в области теории перевода Л.С. Бархударова, перевод представляет собой комплексную операцию по трансформации исходного текста в новый текст на другом языке, при этом инвариант смысла должен быть сохранен [Бархударов 1975].

Российский исследователь А.В. Федоров, разработавший основы общей теории перевода, трактовал перевод как информационно-коммуникативный процесс, направленный на адекватное отображение информации, заложенной в исходном тексте, с помощью языковых инструментов целевого языка. В отличие от Бархударова, который считал приоритетной задачей переводчика сохранение смысла переводимого материала, Федоров видел цель перевода в максимальном облегчении понимания текста (или устной речи) читателями (или слушателями), не знакомыми с языком оригинала [Федоров 1986]. Известный исследователь справедливо подчеркивает, что сфера деятельности, обозначаемая термином «перевод», чрезвычайно обширна: она включает в себя перевод различных видов текстов, примерами которых являются художественные произведения, научные публикации, дипломатические документы, новостные статьи, устная речь и др. [Федоров 1986].

Еще один специалист в области теории перевода, российский исследователь В.Н. Комиссаров, в рамках своей лингвистической концепции предложил четыре различные дефиниции перевода, основанные на четырех лингвистических теориях. Согласно денотативной теории, перевод представляет собой акт обозначения объектов (о которых идет речь в исходном тексте) с помощью языковых средств целевого языка.

Во второй теории – теории конверсии – Комиссаров определяет перевод как комплексную операцию по трансформации языковых элементов исходного текста в языковые элементы целевого языка при сохранении смыслового содержания. Теория конверсии фокусируется на формальной стороне перевода, делая акцент на изменении языковых единиц и структур.

В рамках третьей семантической теории Комиссаров рассматривает перевод как акт смыслового сопоставления, направленный на установление эквивалентных соответствий между содержанием,

функциональными и стилистическими аспектами оригинала и текста перевода. Другими словами, семантическая теория фокусируется на смысловой стороне перевода, отводя первостепенную роль точной передаче информации, заложенной в исходном тексте.

В соответствии с четвертой теорией, именуемой теорией эквивалентности, перевод представляет собой многоступенчатый процесс, направленный на сопоставление и установление соответствий между сопоставимыми уровнями содержания оригинала и текста перевода [Комиссаров 2007].

Автор статьи предпринимает попытку анализа тех уникальных характеристик художественного перевода, которые определяются его двойственной сущностью. С одной стороны, художественный перевод выступает как специфическая разновидность переводческой деятельности, с другой стороны, он представляет собой самостоятельное художественное произведение, призванное оказывать на читателя такое же эстетическое воздействие, какое оказывает на него оригинал. Нельзя в связи с этим не согласиться с мнением Комиссарова, согласно которому художественный перевод обладает способностью вызывать у читателя те же художественно-эстетические переживания, что и оригинал, но уже на другом языке [Комиссаров 1999].

Иницилируя научный поиск, автор статьи видит свою задачу в том, чтобы описать творческий процесс создания художественного произведения, которое, сохраняя идеи и чувства, заложенные в оригинале, одновременно обогащает культурное пространство целевого языка.

Переводческая трансформация как инструмент художественного перевода

На фоне уже приведенных в этой статье определений художественного перевода наиболее точно отражающим саму суть переводческой деятельности считается определение Т.А. Казаковой. В интерпретации Казаковой художественный перевод представляет собой сложную интеллектуальную деятельность, в рамках которой переводчик решает две ключевые задачи, *первая* из которых сводится к установлению информационного соответствия между элементами исходного текста и его переводной версией, а *вторая* предполагает создание на языке перевода самостоятельного художественного произведения, стилистически и лингвистически соответствующего литературным канонам и языковым предпочтениям целевой аудитории в конкретный исторический период [Казакова

2002]. Для выполнения второй задачи переводчик должен стремиться к тому, чтобы передать все культурологические, исторические и стилиевые особенности произведения, при этом каждый раз учитывая разницу между соответствующими особенностями оригинала и переводного текста и производя соответствующие *языковые трансформации* с учетом этой разницы. Примечателен в данной связи тот факт, что на сегодняшний день не существует единого мнения о природе подобных трансформаций. Высказывая свою точку зрения на природу межъязыкового перевода, Л.С. Бархударов утверждает, что такой перевод представляет собой ряд межъязыковых соответствий и отклонений от них [Бархударов 1975]. Очевидно, что понятие «переводческая трансформация» в трактовке Бархударова вполне соотносимо с понятием «межъязыковой перевод».

Переводческие трансформации, задействованные при переводе малой прозы Р.Л. Стивенсона, позволяют выявить дополнительные грани его авторского стиля и по-новому взглянуть на особенности перевода его произведений. В качестве теоретической основы для этого исследования будет использована концепция переводоведения, разработанная Л.С. Бархударовым. Особое внимание будет уделено межъязыковым соответствиям, отступления от которых, согласно Бархударову, и представляют собой трансформации между языками, то есть переводческие трансформации [Бархударов 1975].

В соответствии с концепцией Миньяр-Белоручева, переводческая трансформация направлена на модификацию формальных аспектов текста при сохранении его смыслового ядра. Влияние данной трансформации распространяется как на лексико-грамматические, так и на семантические аспекты текста, не затрагивая его морфологические характеристики [Миньяр-Белоручев 1994].

Функция трансформации, по мнению Ю.И. Рецкера, заключается в лингвистическом анализе иностранного слова, определении его смысла в рамках данного высказывания, в поиске и выявлении русских эквивалентов, не представленных в словарях.

В соответствии с позицией российского исследователя А.О. Иванова, существующие расхождения между исходным и переводным языками, вызванные различиями в лингвистических системах, менталитете, культурных особенностях и фоновых знаниях языковых коллективов, нивелируются за счет использования специальных переводческих приемов, именуемых переводческими трансформациями [Иванов 2006].

В.Н. Комиссаров определяет переводческую трансформацию как инструмент перевода, применяемый лингвистами при работе с разнообразными аутентичными текстами в ситуациях, когда точный

аналог в словаре отсутствует или неприемлем в данном контексте [Комиссаров 2007].

Российский лингвист и переводчик А.Д. Швейцер утверждает, что в теории переводоведения термин «трансформация» необходимо трактовать метафорически, несмотря на то, что «на практике он обозначает отношение между исходным и конечным языковым выражением, т. е. замену одной формы выражения другой в процессе перевода» [Швейцер 1988, с. 118].

Единства мнений относительно переводческих трансформаций не существует не только в их определении, но и в отношении их количества и типологии.

Л.С. Бархударов систематизирует все переводческие трансформации, выделяя четыре базовые категории: перестановки, замены, добавления и опущения [Бархударов 1975]. В соответствии с ними исследователь создает классификацию, в которую включает (1) грамматические трансформации; (2) лексико-грамматические трансформации и (3) лексико-грамматическое перефразирование [Швейцер 1973].

По мнению А.О. Иванова, все переводческие трансформации сводятся к четырем типам преобразований текста оригинала: замена, добавление, опущение и компенсация [Иванов 2006].

При всем многообразии существующих классификаций переводческих трансформаций исследователи едины в своем мнении относительно сути данного феномена. Анализ подходов как отечественных, так и зарубежных авторов позволяет сделать вывод о наличии единого ядра в определении конкретных типов переводческих трансформаций.

Автор статьи предлагает систематизировать переводческие трансформации на основе характера языковых единиц текста оригинала, выделяя три группы трансформаций: лексические, грамматические и лексико-грамматические. К числу лексических трансформаций автор относит: 1) генерализацию – замену частного понятия более общим; 2) конкретизацию – замену общего понятия более частным; 3) транскрибирование – запись слов и выражений одного языка буквами другого с учетом их звучания; 4) транслитерацию – передачу букв и буквосочетаний одного языка буквами другого с сохранением их графического начертания; 5) калькирование – дословный перевод слова или выражения с одного языка на другой с сохранением его структуры и компонентов.

При переводе текстов, помимо лексических преобразований, используются и грамматические приемы, направленные на корректную передачу смысла оригинала с учетом особенностей грамматического строя переводящего языка. К числу таких приемов

относятся перестановки, разделение и объединение предложений, замены грамматических категорий/частей речи/членов предложения/типов синтаксической связи.

В арсенале переводчиков, помимо лексических и грамматических приемов, существует особая группа методов, совмещающая преобразование как на лексическом, так и на грамматическом уровнях. Лексико-грамматические приемы перевода призваны обеспечить максимально точную передачу смысла оригинала, учитывая не только лексические соответствия, но и грамматические особенности переводящего языка. Данная группа включает в себя семантическое развитие, антонимический/описательный перевод, дополнения, опущения, комплименты. Таким образом, перевод не предполагает передачу всех элементов исходного текста в том виде, в каком они существуют в тексте оригинала.

Использование переводческих трансформаций определяется содержанием исходного текста, т. е. передачей идеи оригинала. Достижение адекватности перевода, соответствующего оригиналу по смыслу и стилю, неразрывно связано с компетенцией переводчика в области корректного применения необходимых переводческих трансформаций.

Малая проза Р.Л. Стивенсона как объект художественного перевода

В процессе поиска текста для проведения соответствующего компаративного анализа между языком оригинала и языком перевода автор статьи остановил свой выбор на переводе рассказа «Дьявольская бутылка» и повести «Странная история доктора Джекила и Мистера Хайда» и Р.Л. Стивенсона. Существующие варианты переводов этих текстов позволяют проследить использование большого количества переводческих трансформаций и, более того, дают возможность обнаружить использование различных переводческих приемов на уровне предложений, словосочетаний и даже отдельных слов.

Несколько слов о сюжете рассказа Стивенсона «Дьявольская бутылка». Действие рассказа происходит в небольшом городке Хо'окена на побережье Кона острова Гавайи (который Стивенсон посетил в 1889 г.).

Кеаве, бедный коренной гаваец, покупает у незнакомого старика загадочную небьющуюся бутылку. Старый джентльмен обещает, что демон в бутылке исполнит любое его желание. При этом оговариваются два условия купли-продажи: бутылка должна быть

продана за наличные и в убыток (то есть за меньшую сумму, чем владелец заплатил за нее изначально). Более того, бутылку нельзя выбросить или подарить. Все эти правила должны быть разъяснены каждым продавцом каждому покупателю. Если владелец бутылки умрет, не продав ее оговоренным способом, его душа будет вечно гореть в аду.

Рассказ «Дьявольская бутылка» написан в жанре фантастики, но при этом есть все основания считать его притчей, в которой явственно ощущается философская и нравственная тема, инициированная в свое время И.В. Гёте.

Специфика данного текста заключается в значительном количестве окказиональной лексики, реалий и антропонимов. В связи с этим переводчики О. Терех и Т. Озерская применили комплекс переводческих трансформаций, направленных на точное воспроизведение структуры и лексики авторского текста, при сохранении его адекватности и доступности для восприятия.

Имя главного героя переводчики передают на русский язык по-разному: *Keawe – Kiv* у О. Тереха (этот переводческий прием называется транскрибированием); *Keawe – Кэаве* у Т. Озерской (используется прием транслитерации). При передаче имени *Prester John* О. Терех использует транслитерацию, и его имя на русском языке выглядит как *Престер Джон*, в то время как в переводе Т. Озерской используется калькирование – *Пресвитер Иоанн*. Прием калькирования также часто используется при переводе реалий и антропонимов: оба переводчика используют этот прием при передаче имени *Captain Cook – Капитан Кук*.

В своих произведениях Стивенсон использует сложные многокомпонентные предложения, прямой перенос которых с языка оригинала на русский язык усложняет перевод, делая его менее понятным для русскоязычного читателя. Чтобы избежать этого, переводчик О. Терех использует прием членения предложений:

The architect put many questions, and took his **pen** and made a computation; and when he had done he named the very sum that Keawe had inherited⁴.

Архитектор задал несколько вопросов, взял **перо**, сделал несколько расчетов и вывел как раз ту сумму, какую Кив унаследовал. Лопака и Кив перемигнулись⁵.

⁴ *Stevenson R.L.* The Bottle Imp. P. 7. URL: <https://englishliterature.net/robert-louis-stevenson/the-bottle-imp> (дата обращения 5 января 2024).

⁵ *Стивенсон Р.Л.* Сатанинская бутылка. URL: <https://www.rulit.me/books/sataninskaya-butylka-read-11965-1.html> (дата обращения 18 мая 2024).

Стратегия перевода Т. Озерской основана на сохранении синтаксической структуры исходного предложения. При этом в ряде случаев переводчица использует метод добавления, чтобы более точно передать смысл оригинала:

Архитектор задал **Кэаве** множество разных вопросов, затем взял **перо** и принялся вычислять, а покончив с вычислениями, назвал ровнехонько ту сумму, какая досталась Кэаве в наследство⁶.

Оба переводчика используют конкретизацию (*pen – перо*).

При переводе ниже следующего фрагмента оба переводчика используют прием членения предложений.

So he made his terms with the architect, and they signed a paper; and Keawe and Lopaka took ship again and sailed to Australia; for it was concluded between them they should not interfere at all, but leave the architect and *the bottle imp* to build and to adorn that house at their own pleasure⁷.

Итак, оба они с архитектором составили и подписали договор. Лопака и Кив сели на корабль и отправились в Австралию, потому что они решили ни во что не вмешиваться и предоставить архитектору и **бутылке** строить и украшать дом по своему усмотрению⁸ (О. Терех).

И он заключил с архитектором контракт, и они оба его подписали. А потом Кэаве и Лопака снова нанялись на корабль и поплыли в Австралию, так как уже решили промеж себя ни во что не вмешиваться и позволить архитектору и **черту в бутылке** строить дом и украшать его в свое удовольствие⁹ (Т. Озерская).

При этом в качестве переводческой трансформации оба переводчика снова используют конкретизацию: *the bottle imp* – черт в бутылке.

Нижеследующие примеры лишний раз доказывают, что переводчики используют разные виды трансформаций при переводе

⁶ Там же.

⁷ Там же.

⁸ *Стивенсон Р.Л.* Дьявольская бутылка. С. 15. URL: <https://poesias.ru/in-proza/stivenson/robert-lyuis-stivenson1005.shtml?ysclid=lq9wzсaxcz883620430> (дата обращения 5 января 2024).

⁹ *Стивенсон Р.Л.* Сатанинская бутылка. URL: <https://www.rulit.me/books/sataninskaya-butylka-read-11965-1.html> (дата обращения 18 мая 2024).

одного и того же предложения: “I have fifty dollars”¹⁰. О. Терех использует перестановку: «Пятьдесят долларов имею», тогда как Т. Озерская оставляет исходный вариант при переводе без изменений – «У меня есть пятьдесят долларов».

Оба автора используют изменение порядка слов при переводе предложения:

There was a man of the Island of Hawaii¹¹.

На одном из Гавайских островов жил человек (Т. Озерская).

На острове Гавайя жил некий человек (О. Терех).

В центре повести «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда» (1886) находится демоническая личность по имени Эдвард Хайд, внушающий отвращение и страх окружающим своими злодеяниями. Будучи разыскиваемым за убийство, Хайд, тем не менее, имеет тесную связь с уважаемым доктором Джекилом, в чьем доме он периодически появляется, обладая некой мистической властью над слугами. Ситуация осложняется еще и тем, что по завещанию Джекила Хайд должен получить все его состояние.

Специфику этой повести Стивенсона (как и его рассказа «Дьявольская бутылка») определяет философско-нравственный контекст XIX в. В ней реализуется идея раздвоения личности, ибо доктор Джекил и мистер Хайд выступают героями-двойниками: образ доброго джентльмена Джекила одновременно является и образом чудовищного злодея Эдварда Хайда.

Рождение Хайда стало результатом личных недостатков Джекила, которые он пытался сублимировать в личность, которая не несет ответственности за его деятельность. Хайд Стивенсона воплощает животную и одновременно греховную природу человека, которая в христианском мировоззрении ассоциируется с дьяволом. Для Стивенсона Хайд – скорее зверь, чем человек, и поэтому на протяжении всей повести писатель сравнивает его внешность и поведение с обликом и повадками животного, подчеркивая при этом, что не составляет большого труда почувствовать врожденную преступность и порочность Хайда, но гораздо сложнее разглядеть его преступные и порочные наклонности.

Перевод повести выполнен Е.М. Чистяковой-Вэр (1914 г.) и И.Г. Гуровой (1987 г.). В обоих переводах используются приемы калькирования, лексической замены и конкретизации.

¹⁰ *Stevenson R.L.* The Bottle Imp. P. 7. URL: <https://englishliterature.net/robert-louis-stevenson/the-bottle-imp> (дата обращения 5 января 2024).

¹¹ *Ibid.*

The last, I think; for, O my poor old Harry Jekyll, if ever I read **Satans signature** upon a face, it Is on that of your new friend¹².

Перевод данного отрывка Чистяковой-Вэр звучит следующим образом:

Я думаю, последнее верно, потому что, о, мой бедный Генри Джекиль, если когда-нибудь я видел **печать сатаны** на человеческом лице, то именно на лице твоего нового друга!¹³.

Версия перевода Гуровой звучит приблизительно так же:

Пожалуй, именно так, да-да, мой бедный, бедный Гарри Джекил, на лице твоего нового друга явственно видна **печать Сатаны**¹⁴.

Прием калькирования при переводе словосочетания “Satans signature” («печать Сатаны») используется обеими переводчицами.

Наблюдается также использование различных переводческих трансформаций при переводе на русский язык одного и того же предложения исходного текста. Стивенсон стремится подчеркнуть потустороннюю природу мистера Хайда, воплощенную, тем не менее, в человеческом облике:

..and that **human Juggernaut** trod the child down and passed on regardless of her screams.

Гурова в данном случае использует кальку:

Джаггернаут в человеческом облике наступал на ребенка и спокойно шел дальше, не обращая внимания на стоны бедняжки¹⁵.

Чистякова-Вэр, в отличие от Гуровой, отдает предпочтение методу лексической замены:

¹² *Stevenson R.L.* The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde. URL: <http://www.planetebook.com/ebooks/The-Strange-Case-of-Dr-Jekyll>.

¹³ *Стивенсон Р.Л.* Странная история доктора Джекиля и мистера Хайда / Пер. с англ. Е.М. Чистяковой-Вэр. М.: НЭБ Свет, 1994.

¹⁴ *Стивенсон Р.Л.* Странная история доктора Джекиля и мистера Хайда / Пер. с англ. И.Г. Гуровой. М.: Правда, 1987. С. 514.

¹⁵ Там же. С. 512.

...и чудовище в образе человека сшибло ребенка и пошло дальше, не обращая внимания на стоны малютки¹⁶.

Несмотря на использование разных методов перевода, обе переводчицы сохраняют смысловое значение словосочетания “human Juggernaut”.

А вот пример использования приема конкретизации в переводе Гуровой:

Sir, said the butler, turning to a sort of mottled pallor, that **thing** was not my master, and there's the truth¹⁷.

Сэр, – сказал дворецкий, чье бледное лицо пошло мучнистыми пятнами, – это была какая-то **тварь**, а не мой хозяин, я хоть присягнуть готов.

Слово “thing” Гурова заменяет словом «тварь», что придает высказыванию ярко выраженную эмоциональность.

Чистякова-Вэр, в отличие от Гуровой, применяет в данном случае метод опущения, достигая большей точности исходного текста, но лишая перевод той эмоциональной окраски, которая содержится в языке оригинала:

Сэр, – сказал дворецкий, снова смертельно побледнев, – это был не доктор¹⁸.

Приведем еще один пример конкретизации и опущения при переводе с английского языка на русский:

So **it** will walk all day, Sir, whispered Poole; ay, and the better part of the night¹⁹.

Гурова и Чистякова-Вэр по-разному решают проблему перевода лексемы “it”. Гурова использует кальку:

¹⁶ *Стивенсон Р.Л.* Странная история доктора Джекиля и мистера Хайда / Пер. с англ. Е.М. Чистяковой-Вэр. М.: НЭБ Свет, 1994.

¹⁷ *Стивенсон Р.Л.* Странная история доктора Джекиля и мистера Хайда / Пер. с англ. И.Г. Гуровой. М.: Правда, 1987. С. 527.

¹⁸ *Стивенсон Р.Л.* Странная история доктора Джекиля и мистера Хайда / Пер. Е.М. Чистяковой-Вэр. М.: НЭБ Свет, 1994. С. 34.

¹⁹ Там же.

Оно рассказывает так все дни напролет, сэр, – прошептал Пул. – Да и почти всю ночь тоже²⁰.

Чистякова-Вэр предпочитает прием опущения:

И так целый день, сэр, – шепнул Пуль, – и даже большую часть ночи!²¹

Заключение

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Перевод художественного произведения невозможен без применения переводческих трансформаций.

2. К наиболее распространенным трансформациям относятся их грамматические и лексические инварианты, нередко используемые взаимосвязанно и одновременно.

3. Применение переводческих трансформаций преследует цель максимально точной передачи смысла и содержания текста оригинала на язык перевода. При этом важно, чтобы перевод не был дословным и вместе с тем не искажал информацию, содержащуюся в оригинале.

4. Целью применения переводческих трансформаций является обеспечение соответствия перевода всем нормам и правилам языка перевода, а также достижение правильной и точной структурированности переводного текста.

5. Переводческие трансформации применяются для того, чтобы сделать переводной текст естественным и легко воспринимаемым для носителей языка перевода. Это достигается путем приведения его в соответствие с речевыми нормами и языковыми привычками носителя.

Кратко рассмотренные нами примеры перевода текстов двух произведений малой прозы Р.Л. Стивенсона, осложненные единицами фонового контекста, показали, что такой перевод осуществляется посредством использования целого ряда лексических, семантических и стилистических средств, к которым относятся лексические и грамматические трансформации, а именно – членение; конкретизация и генерализация; калькирование; лексические

²⁰ *Стивенсон Р.Л.* Странная история доктора Джекиля и мистера Хайда / Пер. с англ. инициалы? И.Г. Гуровой. М.: Правда, 1987. С. 529.

²¹ *Стивенсон Р.Л.* Странная история доктора Джекиля и мистера Хайда / Пер. Е.М. Чистяковой-Вэр. М.: НЭБ Свет, 1994. С. 38.

замены; полный перевод с элементами вышеперечисленных методов и средств.

Художественный перевод – это специфический вид переводческой деятельности, в процессе которой переводчик использует обширный набор трансформаций и методов, позволяющих превратить переводной текст в отдельный шедевр литературного творчества на языке перевода. Основной целью перевода является передача всей насыщенности содержания, эмоциональности, экспрессии и художественной специфики оригинала. При всей сложности перевода малой прозы Стивенсона его переводчики более чем успешно справляются с поставленной задачей.

Литература

- Бархударов 1975 – *Бархударов Л.С.* Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Междунар. отношения, 1975. 240 с.
- Иванов 2006 – *Иванов А.О.* Безквивалентная лексика. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2006. 190 с.
- Казакова 2002 – *Казакова Т.А.* Художественный перевод. СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2002. 115 с.
- Комиссаров 1999 – *Комиссаров В.Н.* Теория перевода. М.: Этс, 1999. 192 с.
- Комиссаров 2007 – *Комиссаров В.Н.* Лингвистика перевода. М.: ЛКИ, 2007. 176 с.
- Миньяр-Белоручев 1980 – *Миньяр-Белоручев Р.К.* Общая теория перевода и устный перевод. М.: Воениздат, 1980. 237 с.
- Миньяр-Белоручев 1994 – *Миньяр-Белоручев Р.К.* Как стать переводчиком? М.: Стелла, 1994. 177 с.
- Федоров 1986 – *Федоров А.В.* Основы общей теории перевода (Лингвистический очерк). М.: Высшая школа, 1986. 416 с.
- Швейцер 1973 – *Швейцер А.Д.* Перевод и лингвистика. М.: Воениздат, 1973. 280 с.
- Швейцер 1988 – *Швейцер А.Д.* Теория перевода. М.: Наука, 1988.

References

- Barkhudarov, L.S. (1975), *Yazyk i perevod (Voprosy obshchei i chastnoi teorii bprevoda)* [Language and translation (Issues of general and special translation theory)], International relations, Moscow, Russia.
- Fedorov, A.V. (1986), *Osnovy obshchej teorii perevoda (Lingvisticheskii ocherk)* [Fundamentals of the general theory of translation (Linguistic essay)], Vysshaya shkola, Moscow, Russia.
- Ivanov, A.O. (2006), *Bezekvivalentnaya leksika* [Non-equivalent vocabulary], St. Petersburg University, St. Petersburg, Russia.

- Kazakova, T.A. (2002), *Hudozhestvennyj perevod* [Literary translation], faculty of philology of St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia.
- Komissarov, V.N. (1999), *Teoriya perevoda* [Theory of translation], Ets, Moscow, Russia.
- Komissarov, V.N. (2007), *Lingvistika perevoda* [Linguistics of translation], LKI, Moscow, Russia.
- Minyar-Beloruhev, R.K. (1980), *Obshchaya teoriya perevoda i ustnyj perevod* [General theory of translation and oral translation], Voenizdat, Moscow, Russia.
- Minyar-Beloruhev, R.K. (1994), *Kak stat' perevodchikom?* [How to become a translator?], Stella, Moscow Russia.
- Schweitzer, A.D. (1973), *Perevod i lingvistika* [Translation and linguistics], Voenizdat, Moscow, Russia.
- Schweitzer, A.D. (1988), *Teoriya perevoda* [Theory of translation], Nauka, Moscow, Russia.

Информация об авторе

Вера А. Молодинская, старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; 199034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-9; spbu@spbu.ru

Information about the author

Vera A. Molodinskaya, senior lecturer, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia; bld. 7-9, Universitetskaya Embankment, St. Petersburg, Russia, 199034; spbu@spbu.ru

УДК 811.111

DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-66-80

Коммерциализация английского языка: благо или бич?

Ольга Р. Бондаренко

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

Аннотация. Прогрессирующая коммерциализация английского языка (АЯ) идет как в аудиовизуальном информационном пространстве, так и в академической среде РФ. Процесс носит глобальный, а не национальный характер и влияет на образовательную сферу, но пока не получил должного анализа и оценки. Цель данного исследования – выявление особых функций английского как иностранного языка в контексте языкового образования, в частности его превращение в востребованный товар, инструмент престижности и зарабатывания прибыли. На первый взгляд, это позитивное явление, повышающее мотивацию и ответственность изучающих язык; дающее конкурентное преимущество в индивидуальной карьере и способствующее росту доходов стран и компаний. С другой стороны, коммерциализация ведет к потребительскому отношению к языку как средству благосостояния, а не как культурно-духовному феномену, что пагубно сказывается на педагогических практиках. Данное междисциплинарное исследование рассматривает статус английского языка, опираясь на научные данные из области экономической лингвистики, лингвистического ландшафта, образовательной политики, философии образования, а также лингвистической безопасности. Научный результат данной работы заключается в выявлении показателей коммерциализации АЯ, их оценке с позиций лингводидакта и предложении противовесов ей.

Ключевые слова: коммерциализированный английский язык, коммерциализация обучения английскому языку, коммерциализация образования, лингводидактическая безопасность

Для цитирования: Бондаренко О.Р. Коммерциализация английского языка: благо или бич? // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 66–80. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-66-80

Commercialization of the English language: Gain or pain?

Olga R. Bondarenko

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

Abstract. The progressive commercialization of the English language is taking place both in the audio-visual information space and in the academic environment of the Russian Federation. The process is global, not national, and affects the educational sphere, but has not yet received proper analysis and assessment. The purpose of this study is to identify special functions of English as a foreign language in the context of language education, in particular its transformation into a sought-after product, an instrument of prestige and profit making. At first glance, this is a positive phenomenon that increases the motivation and responsibility of language learners, giving a competitive advantage in individual careers and contributing to the growth of income of countries and companies. On the other hand, commercialization leads to a consumerist attitude towards the language as a means of well-being, and not as a cultural and spiritual phenomenon, which has a detrimental effect on pedagogical practices. This interdisciplinary study examines the modern status of English, drawing on scientific evidence from the fields of language economics, linguistic landscape, educational policy, philosophy of education, and linguistic security. The scientific result of this work embraces identified indicators of commercialized English, their evaluation from the perspective of the foreign language educationist, and proposing counterbalances to it.

Keywords: commercialized English, commercialization of English language teaching, commercialization of education, linguo-didactic security

For citation: Bondarenko, O.R. (2024), "Commercialization of the English language: Gain or pain?", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 66–80, DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-66-80

Введение

Тема данной работы нечасто звучит на международных конференциях и в академическом дискурсе РФ, хотя она важна, поскольку проблема коммерциализации языка глобальна и имеет далеко идущие последствия. Впервые на новую экономическую функцию языков зарубежные ученые обратили внимание еще в 60-е гг. прошлого века, а изучающую ее отрасль лингвистики назвали экономической (language economics, the economics of language).

Экономическая лингвистика – это междисциплинарная область исследований, изучающая влияние языка на экономические результаты, взаимосвязь языковых и экономических переменных, что, в частности, важно для выбора и разработки языковой политики и государственной политики вообще [Ginsburgh, Weber 2020]. В экономической лингвистике языки не рассматриваются как форма идентичности или инструмент общения, а скорее как факторы, способные влиять на социальное и экономическое положение людей [Grin 2003]. Языковые навыки выступают в роли капитала, с помощью которого люди и общество могут инвестировать и получать прибыль.

Что же такое «коммерциализация языка»? Это приобретение конкретным языком роли экономического фактора, преумножающего материально-финансовый рост страны, компании, индивидуума. Все, повышающее финансовые и технологические ресурсы страны, способствует ее благосостоянию, и английский язык – один из таких инструментов. Страны инвестируют в англоязычное языковое образование, чтобы повысить свою вовлеченность в глобальную экономику. Язык имеет экономические характеристики и такие атрибуты, как ценность, полезность, стоимость и выгода¹. Экономическая ценность языка выражается в количестве и диапазоне его пользователей; а выбор языка как товара связан с его потребительской и рыночной стоимостью². Отмечается ценность английского языка (АЯ) как необходимого инструмента экономического роста отдельных людей. Если владение именно АЯ дает надбавку к зарплате и повышение в должности со всеми вытекающими бонусами, если благодаря АЯ происходит жизненно важное общение с зарубежными клиентами и правительственными структурами, инвесторами и партнерами, то язык становится не только фактором образовательно-культурного, но и социально-экономического значения. Установлено, что, при прочих равных условиях, среди иммигрантов доходы выше у тех, кто лучше владеет языком места пребывания³. Иными словами, АЯ стал активным компонентом экономической жизни.

¹ *Marschak J.* Economics of language // Economic, information, decision and prediction / Ed. by J. Marschak. 1st edn. D. Reidel, Dordrecht & Boston, 1974. P. 183–192.

² *Chiswick B.* The Economics of language: An introduction and overview // IZA Discussion Paper No. 3568. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (Institute for the Study of Labour). Bonn, 2008. June. URL: <https://repec.iza.org/dp3568.pdf> (дата обращения 5 января 2024).

³ *Ibid.* P. 24.

Показатели коммерциализации английского языка

Самым заметным проявлением коммерциализации является использование чисто экономических понятий в связи с языком в академическом контексте: «доход от инвестиций в АЯ», «в какой мере АЯ увеличит ВВП Европы»⁴, «ценность языка» (language worth)⁵, «коэффициент рентабельности языка» (ROI = returns on investment) [Grin 1994]; «высшее образование как сделка» [Gardener, Fischman 2019]; «экономическая точка зрения на язык (economic perspective on language)», «издержки и выгоды языковой политики», «экономика языкового образования (economics of second or foreign language education)» [Grin 2003; Vaillancourt et al. 2009], «выбор языка как товара и элемента человеческого капитала» [Wang 2021, p. 41]. Такое явное вторжение экономической терминологии в образовательный дискурс XXI в. лишней раз доказывает справедливость утверждения, что перемены в цивилизационном климате и культурно-исторической среде непременно влекут изменения и в языковых формах и шаблонах [Халилова 2021].

Использование сегодня АЯ как товара, приносящего прибыль, доказывается также визуальной заметностью АЯ в лингвистическом ландшафте РФ и других стран, которая вызвана не наличием англоговорящих этносов среди местного населения, а чисто коммерческими причинами – стремлением привлечь больше клиентов и таким способом извлечь больше прибыли. Исследование англизации лингвистического ландшафта РФ, которое автор проводила совместно со своими студентами в нескольких городах России в 2016–2019 гг., показало, что АЯ стал агентом управления потребительским поведением, инструментом конкуренции за дополнительных клиентов и средством получения дохода [Bondarenko 2019]. Некоторые российские исследователи не видят в англизации русского лингвистического ландшафта ничего опасного, напротив, популярная двуязычная лексическая вариация, по их мнению, способствует процессу дальнейшей англизации и формированию русского английского языка⁶. Естественный вопрос, зачем его спе-

⁴ Ibid. P. 367.

⁵ *Marschak J.* Op. cit.

⁶ *Rivlina A.A.* Englishization of Russian and bilingual lexical variation. Basic research program // Working papers series: Linguistics. National Research University Higher School of Economics. Moscow. RF. 2013. P. 2. URL: <https://wp.hse.ru/data/2013/12/26/1341500635/05LNG2013.pdf> (дата обращения 5 января 2024).

циально формировать, оставим без ответа как выходящий за рамки данной работы. Может сложиться впечатление, что присутствие АЯ на вывесках и знаках наших городов облегчает усвоение АЯ, так как создает реальную, а не искусственную среду его восприятия. Россияне привыкают к английскому языку как к части своей повседневной речевой среды, и даже получает дальнейшее развитие англо-русское двуязычие⁷. Вряд ли стоит доказывать, что по песням, фильмам и вывескам не научиться общаться на иностранном языке. Англизация русскоязычного публичного пространства, по сути, просто дополнительный реверанс бизнеса в сторону англосаксов и эксплуатация закрепившегося у нас стереотипа обо всем англоязычном как престижном, имеющем международный статус, технологически продвинутом, современном, а значит, привлекательном.

Не обошла коммерциализация и языковое образование. Ее показателем становится сам статус АЯ – это признанный бренд, широко и дорого продаваемый, это мощная экспортная статья для англоговорящих стран, предлагающих обучение на АЯ в своих университетах, входящих в первую сотню лучших вузов мира по англосаксонским же критериям Британской компании Quacarelli Simonds. АЯ – это сфера выгодных инвестиций и востребованный товар, ставший инструментом получения материальных благ: на нем зарабатывают не только преподаватели, но и переводческие бюро, издательства, особенно в странах АЯ, где готовятся целевые привлекательные откалиброванные по уровням учебные комплексы из книг для студентов, для учителя, рабочих тетрадей, аудио- и видеоматериалов и тестов. Гигантская издательская индустрия англоговорящих стран нацелена на внешний мир, прилежно изучающий АЯ. С одной стороны, это облегчает изучение АЯ, повышает мотивацию изучающих язык; обеспечивает доступ к обширной информации; дает конкурентное преимущество в карьере. Готовые учебные комплексы, безусловно, ускоряют и облегчают подготовку преподавателей и являются незаменимым подспорьем в случае болезни или внезапного увольнения преподавателя. Но они имеют и обратную сторону.

Коммерциализация АЯ ведет к потребительскому отношению к языку как студента, так и преподавателя, который зачастую теряет навык самостоятельно разрабатывать учебные материалы и задания в соответствии с программными задачами, готовить свои уникальные материалы, не может и не хочет придумывать интересные задания (а зачем, если есть готовые комплексы). Возникает дидактическая и финансовая зависимость от линеек аутентичных

⁷ Ibid. P. 16.

учебных комплексов. Кроме того, регулярное и многолетнее использование учебных материалов, созданных в инокультурной среде, постепенно приобщает студентов к чужим ценностям, образу мысли и массовой культуре, отдаляя от своей собственной.

Коммерциализация языкового образования пагубно сказывается на педагогических практиках в силу дегуманизации дисциплины ради прагматичных узконаправленных практических целей: происходит подмена глубокого понятия «образование», узконаправленным «обучением». Как доказывают ученые, свободный рынок не является подходящим механизмом для организации всех сторон человеческой жизни, а применение нелиберальной рыночной экономики к высшему образованию оказывает пагубное влияние на его функцию как общественного блага [Munro 2018].

Одним из показателей коммерциализации стал сдвиг в целях высшего языкового образования. Во многих зарубежных странах сегодня высшее языковое образование рассматривается как вклад в человеческий капитал, приносящий прибыль, удачный маркетинговый ход, который низводится до подготовки кадров для международного бизнеса [Kromydas 2017; Lybeck, O'Connell 2023]. Зарубежные ученые с тревогой пишут, что высшее образование должно выходить далеко за рамки профессиональной подготовки [Gardener, Fischman 2019].

А что же в России? Как писала с горечью Е.В. Бондаревская, последние десятилетия наблюдалась маркетизация целей высшего образования и их сужение до профессиональной подготовки, ориентированной на запросы «работодателей», которые становятся главными субъектами оценки его качества; «экспансия экономических подходов во все сферы общественной жизни» превращала образование из сферы духовного, интеллектуального, нравственного развития человека в сферу образовательных услуг...»⁸. Все это весьма далеко от отечественного представления об образовании как общественного института становления индивидуальности в качестве **субъекта культуры** [Пассов 2017, с. 399], культуросообразного воспроизводства человека⁹, формирования подлинно гуманной личности¹⁰, вторичной языковой

⁸ Бондаревская Е.В. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета // Педагогика. № 3. 2010. С. 43–51.

⁹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. 384 с.

¹⁰ Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1990. 288 с.

личности¹¹, и в целом от сути отечественной философии образования – синтетического отношения к задачам формирования духовно развитого человека.

Индикатором коммерческих подходов к высшему языковому образованию стала и деформация оценочных критериев: если задачами языкового образования является производство культурособразной новаторски мыслящей личности, способной справиться с современными вызовами и в профессии, и в жизни, то бессмысленно измерять качество образования процентом трудоустроенных по специальности выпускников, размером их окладов и рейтингом вуза по меркам Quacarelli Simonds. При исключительной ориентации на современный рынок труда не перестанет ли обучение АЯ в высшей школе соответствовать удовлетворению социальных потребностей гражданского демократического общества?

Показательным результатом коммерциализации является переосмысление значимости университетских степеней и дипломов. По мнению Бурдьё [Bourdieu 1988], академические дипломы, звания и членства не являются ни показателями академических или применимых к рынку труда знаний, ни доказательством компетентности; скорее, они стали негласными критериями правящего класса для идентификации людей определенного социального происхождения и имущественного положения, чтобы использоваться для сохранения своей власти и молчаливого воспроизводства социального неравенства. В нашей стране высшее образование со знанием АЯ всегда было путевкой к интеллектуальной или административной работе. И хотя существует некоторая неравновесность дипломов и степеней, однако их роль не низводится до уровня маркера имущественного положения и социальной принадлежности.

Одно из проявлений коммерциализации АЯ – это конкретные генерируемые англоязычным миром академические стратегии. Вот лишь два примера: гипертрофированная роль цифровизации в преподавании ИЯ и игроизация/геймификация. Стремление идти в ногу со временем, внедрять в учебный процесс новые технологии и сервисы зачастую отодвигает на второй план вопросы об их оправданности, эффективности и дозировании в каждом конкретном случае. Появляются все новые электронные платформы дистанционного обучения, разнообразные сервисы по обучению грамматике и лексике, инструменты для создания собственных аудиовизу-

¹¹ Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990. С. 3. URL: <https://gavrilenko-nn.ru/upload/pdf/7371d0a496d905b2c5d92ce813b19fd6.pdf?ysclid=lr27nidgx2221094938> (дата обращения 5 января 2024).

альных материалов, что, безусловно, облегчает работу преподавателя, но может вызывать зависимость, затягивать, увлекать своей формой в ущерб содержанию. Как следствие гипертрофированной цифровизации, создаются иллюзорные преимущества виртуальной жизни в социальных сетях Интернета, а на курсах повышения квалификации преподавателей, вместо обсуждения серьезных вопросов методики работы с современными студентами, зачастую предлагаются увлеченные описания все новых технических средств и полезных компьютерных сервисов. Вместо того, чтобы сосредоточиться на познании окружающего мира, человек все более ищет новые развлечения и преходящие удовольствия, что вполне вписывается в коммерциализированную парадигму развлекательного обучения потребителя. Направление, которое еще Ушинский называл «потешающей педагогикой», пришедшее в Россию из-за рубежа и призванное облегчить усвоение иностранного языка, в отечественной лингводидактике сегодня активно продвигается как игроизация или геймификация. Создание игровых сервисов по обучению АЯ превратилось в выгодную индустрию. Не стоит забывать, однако, что «учить играя можно только самых маленьких детей» [Ушинский 1948а, с. 356], а «на старших ступенях обучения, и в жизни ему [учащемуся] придется много делать не ради интереса, а потому, что это нужно»¹².

Коммерциализация АЯ успешно работает на благо англоговорящих стран и в научном мире, высасывая средства в их пользу. Многие престижные научные журналы баз SCOPUS и Web of Science весьма недешевые, например плата за статью в журнале “Creative Education” WoS обойдется в \$999. Даже если журнал престижной базы бесплатный, то его требования к качеству англоязычного текста высоки и для редактирования предлагаются услуги носителя языка из специально созданных агентств (Scribendi, Enago, Trinka), разумеется, за плату. Появился новый бизнес – индустрия писателей статей на заказ на любую тему для Scopus, взимающих немалую плату за статью и ее публикацию. Более того, администрации вузов, понимая высокую цену престижа, стимулируют своих исследователей солидными доплатами за такие публикации, хотя они все равно не всегда покрывают траты автора. Бизнес англоязычных изданий организован очень хорошо в их собственных интересах. Тем не менее политика в научной сфере РФ такова, что от академического сообщества требуются именно публикации в вышеуказанных наукометрических базах.

¹² Пискунов А.И. К.Д. Ушинский – основоположник научной педагогики в России // Советская педагогика. 1974. № 2. С. 10.

Показательно, что параллельно с коммерциализацией АЯ в последние десятилетия заметно ухудшилось владение родным русским языком как результат ошибочной образовательной и языковой политики, а также усиленной англолизации коммуникативного пространства, в том числе университетов. Для этого достаточно прочесть студенческие переводы на РЯ или новостные и академические порталы, поприсутствовать на защитах квалификационных работ. Почему многие родители стремятся обучать своих детей английскому языку с детского сада? Потому что считают, что он обеспечит хорошую карьеру и достаток. Снова невозможно не процитировать классика, считавшего владение европейскими языками «ключом к богатствам науки и литературы», но предостерегавшего от слишком раннего изучения иностранного языка «прежде, чем дитя укрепитя в своем родном языке». При изучении иностранного языка маленьким ребенком «дух языка, ... дух народа, создавшего этот язык, пустит глубокие корни в его душу» и, возможно, помешает ему в будущем стать полезным членом общества, так как что бы он ни сделал «будет носить на себе иноземное тавро» [Ушинский 1974b, с. 565].

Противовесы коммерциализации

Возникает вопрос: что можно противопоставить коммерциализации языка как объективному явлению? Думается, противодействие должно исходить как сверху в виде соответствующей государственной политики, так и снизу со стороны преподавательского сообщества. Вот некоторые назревшие меры.

1. Укреплять роль государства в деле образования как стратегической сфере развития страны. Даже в лоне западных стран слышны голоса в пользу такой политики:

...действительно, кажется, что те системы [образования], которые имеют высокую степень маркетизации и связанную с ней приватизацию, как правило, менее эффективны, чем те, которые благоприятствуют меньшей конкуренции и большему государственному финансированию, например, в Канаде, Нидерландах, скандинавских странах [Brown 2015, p. 7] (перевод мой. – О. Б.).

Преподаватели вузов должны быть осведомлены о существовании и руководствоваться такими программными государственными документами, как Указ президента № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению

традиционных российских духовно-нравственных ценностей», где названы традиционные мировоззренческие ценности, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны.

2. Ценностная ориентация преподавателя должна совпадать с системой ценностей, характеризующей образовательные цели. Поскольку речь идет о формировании личности и мировоззрения студентов в соответствии со стратегическими потребностями общества, с такой задачей вряд ли справится прекрасный профессионал, чьи ценности идеологически несовместимы с ценностными ориентирами, востребованными обществом на данном историческом этапе.

3. Необходимо постоянно изучать, давать должную оценку и дальнейшее развитие лучшим традициям российской педагогики и методической школы преподавания иностранных языков. Приоритетом лингводидакта всегда должен быть фундаментальный методологический подход, от которого не смогут отвлечь увлекательные игровые сервисы и рекомендации. Технологизация образования провозглашена в Болонской декларации и подменяет формирование мировоззрения студентов информатизацией и программированием и, как небезосновательно считается, может вести к социальной и антропологической деградации обучающихся [Давыдова 2019, с. 14]. Противовесом коммерциализации является повышение роли гуманитарной образованности.

4. Возвращаться к единству образования и воспитания средствами дисциплины «Английский язык» в вузе. Преподавателю следует всегда помнить о задаче целенаправленного формирования духовности доступными дисциплине средствами: например, специальными творческими домашними заданиями по просмотру фильмов на ИЯ и на РЯ; тематическими занятиями к историческим датам; синтетическим чтением литературы на иностранном языке, комментарием неоднозначных цитат известных деятелей культуры, науки, бизнеса, политики; организацией дискуссий на соответствующие специализации и интересам студентов темы, обращением к этическим аспектам событий и процессов. Нельзя сводить высшее образование только к взращиванию кадров для глобального бизнеса, важно подготавливать такие личности профессионалов, на которых не страшно страну оставить.

5. Управлять требованиями к содержанию учебного материала вместо принятия готового содержания, сформированного в чужой коммерциализированной культурно-ценностной среде. Диверсифицировать учебные источники и использовать зарубежные учебники избирательно и только в сочетании с отечественными

материалами и пособиями, написанными для носителей русского языка и менталитета с учетом интерференции лингвистических, культурных и социальных расхождений. Требуется особое внимание к тематическим и дискурсивным критериям отбора учебных материалов по АЯ в гуманитарных вузах, поскольку оригинальные тексты на АЯ на политические, исторические, социальные темы, как правило, содержат явно или скрытно чуждые ценности, а часто носят откровенно враждебный антироссийский характер. Такой учебный материал тоже нужно включать в обучение, разумно дозируя и обязательно методически обработав: будет серьезной ошибкой работать только над языком и структурой подобных текстов, обходя его идеологическое содержание. Студентов надо учить воспринимать и понимать отношение автора к предмету статьи, способы воздействия на адресата и «иностранный ценностный акцент». В противном случае они как само собой разумеющимися будут оперировать фразами вроде “annexation of the Crimea”, “the Kremlin regime”, “Russian aggression in Ukraine” и проч. – ведь так написано в оригинальных англоязычных статьях.

6. Дезавуировать преклонение перед АЯ и формировать к нему с подросткового возраста прагматично-уважительное отношение как к любому национальному языку, повышая при этом значимость родного языка и требовательность к его грамотности, особенно в публичных сферах общения.

7. Рекомендовать нижний возрастной порог для начала изучения АЯ (стоило бы перестать обучать ему в дошкольных учреждениях).

8. По законам коммерциализации, возможно, имеет смысл взимать специальный налог с тех, кто привлекает АЯ для успешного ведения своего дела, например с издаваемых в РФ научных журналов, принимающих статьи только на английском языке; с торговых точек в РФ, использующих английский язык на своих вывесках, и т. п.

Заключение

Подводя итог, можно сделать вывод: коммерциализация английского языка – в целом благо для англоговорящих стран, лишь отчасти благо для лингводидактов, но настоящий бич для образования. Если лингвистическая безопасность уже стала насущной исследовательской темой [Кремнёв и др. 2021], подразумевающей обязательную достоверность учебного контента и логическую непротиворечивость, однозначность трактовки понятий и норма-

тивность языка и стиля, то, по-видимому, пришла пора говорить и об актуальности лингводидактической безопасности, т. е. такому обучению АЯ, которое соответствовало бы национальному лингвокультурному коду и обеспечивало бы интересы и стратегическую безопасность Российского государства.

Литература

- Давыдова 2019 – *Давыдова С.И.* Проблема девиртуализации образовательного пространства // Проблемы высшего образования: Материалы Междунар. научно-методич. конф. Хабаровск, 10–12 апреля 2019 г. / Под ред. Т.В. Гомза. Хабаровск: Тихоокеанский гос. ун-т, 2019. С. 14–16.
- Кремнёв и др. 2021 – *Кремнёв Е.В., Дерюгин П.П., Лебединцева Л.А.* Управление лингвистической безопасностью в КНР: социологические и социолингвистические подходы // Языковая политика и лингвистическая безопасность: Материалы IV Междунар. научно-образовательного форума. Нижний Новгород, 1–2 октября 2020 г. / Отв. за вып. Р.М. Шамилов. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2020. С. 32–37.
- Пассов 2017 – *Пассов Е.И.* Образование и методика: от сущего к должному // Вестник РУДН. Серия: «Русский и иностранные языки, и методика их преподавания». 2017. Т. 15. № 4. С. 389–413.
- Ушинский 1948a – *Ушинский К.Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении // Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. / Ред. колл.: А.М. Еголин (глав. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский. М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. Т. 2. С. 335–361.
- Ушинский 1948b – *Ушинский К.Д.* Родное слово (статья) // Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. / Ред. колл.: А.М. Еголин (глав. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский. М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. Т. 2. С. 554–574.
- Халилова 2021 – *Халилова Л.А.* Политический дискурс: стремление к простоте или изяществу? // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 3. С. 31–40. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-3-31-40.
- Bondarenko 2019 – *Bondarenko O.* Commodified English in visual environment of Russia: Who benefits? // ARICSSH/ARICSD. July 2019, Cambridge Series Conference Proceedings. Applied Research International Conference on Social Sciences & Humanities. 15–16 July 2019. Cambridge, UK. pp. 6–20. URL: <https://arintconferences.com/wp-content/uploads/2019/08/Conference-Proceedings-Cambridge-Series-July-2019.pdf> (дата обращения 25 декабря 2023).
- Bourdieu 1988 – *Bourdieu P.* Homo Academicus / Transl. by P. Collier. Stanford, CA: Stanford Univ. Press, 1988. 367 p.
- Brown 2015 – *Brown R.* The marketisation of higher education // New Vistas. 2015. Vol. 1. № 1. P. 5–9.

- Gardener, Fischman 2019 – *Gardener H., Fischman W.* Towards quality higher education: Barriers and enablers // *Frontiers and Advances in Positive Learning in the Age of Information (PLATO)* / Ed. by O. Zlatkin-Troitschanskaia. Springer Nature, Switzerland AG 2019. P. 9–20.
- Ginsburgh, Weber 2020 – *Ginsburgh V., Weber Sh.* The Economics of Language // *Journal of Economic Literature*. 2020. Vol. 58. № 2. P. 348–404.
- Grin 2003 – *Grin F.* Language planning and economics // *Language Planning*. 2003. Vol. 4. Iss. 1. P. 1–66.
- Grin 1994 – *Grin F.* The Economics of Language: Match or Mismatch? // *International Political Science Review*. 1994. Vol. 15. № 1. P. 25–42.
- Kromydas 2017 – *Kromydas T.* Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: Past knowledge, present state and future potential // *Palgrave Communications*. 2017. Vol. 3. № 1. P. 1–12. DOI:10.1057/s41599-017-0001-8.
- Lybeck, O’Connell 2023 – *Lybeck E., O’Connell K.* Academics, professionals and the University: Pathologies and possibilities // *Universities in Crisis. Academic Professionalism in Uncertain Times* / Ed. by E. Lybeck, C. O’Connell. Bloomsbury Academic, London. P. 1–22.
- Munro 2018 – *Munro M.* The complicity of digital technologies in the marketisation of UK higher education: Exploring the implications of a critical discourse analysis of thirteen national digital teaching and learning strategies // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15. № 11. DOI. org/10.1186/s41239-018-0093-2.
- Vaillancourt et al. 2012 – *Vaillancourt F., Coche O., Cadieux M.-A., Ronson J.* Official Language Policies of the Canadian Provinces: Costs and Benefits in 2006 // *Fraser Institute report*. 2012. 16 January. URL: <https://www.fraserinstitute.org/studies/official-language-policies-of-the-canadian-provinces-costs-and-benefits-2006> (дата обращения 6 января 2024).
- Wang 2021 – *Wang Y.* The economic characteristics of language choice from the perspective of language and society interaction // *Proceedings of the ICLCCS 2021. The 2nd International Conference on Language, Communication and Culture Studies*. Moscow, RF. Atlantis Press, 2021. P. 41–46. URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iclccs-21/125962038> (дата обращения 16 февраля 2024).

References

- Bondarenko, O.R. (2019), “Commodified English in visual environment of Russia: Who benefits?”, *ARICSSH/ARICSD, July 2019, Cambridge Series, Conference Proceedings*. Applied Research International Conference on Social Sciences & Humanities 2019, Cambridge, UK, 15–16 July, pp. 6–20, available at: <https://arintconferences.com/wp-content/uploads/2019/08/Conference-Proceedings-Cambridge-Series-July-2019.pdf> (Accessed 25 December 2023).

- Bourdieu, P. (1988), *Homo Academicus*, transl. by P. Collier, Stanford Univ. Press, Stanford, CA, USA.
- Brown, R. (2015), "The marketisation of higher education", *New Vistas*, vol. 1, no. 1, pp. 4–9.
- Davydova, S.I. (2019), "The problem of devirtualization of educational space", Gomza, T.V. (ed.), *Problemy vysshego obrazovaniya: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii* [Issues of Higher Education: Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference, Khabarovsk, 10–12 April 2019], Tikhookeanskii gos. un-t, Khabarovsk, Russia, pp. 14–16.
- Gardener, H. and Fischman, W. (2019), "Towards quality higher education: Barriers and enablers", in Zlatkin-Troitschanskaia, O. (ed.), *Frontiers and advances in positive learning in the age of information (PLATO)*, Springer Nature, Switzerland, AG, pp. 9–20.
- Ginsburgh, V. and Weber, Sh. (2020), "The Economics of Language", *Journal of Economic Literature*, vol. 58, no. 2, pp. 348–404.
- Grin, F. (1994), "The economics of language: Match or mismatch?", *International Political Science Review*, vol. 15, no. 1, pp. 25–42.
- Grin, F. (2003), "Language planning and economics", *Language Planning*, vol. 4, iss. 1, pp. 1–66.
- Khalilova, L.A. (2021), "Political discourse: Pursuit of simplicity or sophistication", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 31–40.
- Kremnev, E.V., Deryugin, P.P. and Lebedintseva, L.A. (2021), "Linguistic Security Management in China: Sociological and Sociolinguistic Approaches", Shamilov, R.M. (ed.), *Yazykovaya politika I lingvisticheskaya bezopasnost', Materialy IV Mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma* [Language policy and linguistic security, Proceedings of the IV International Scientific and Educational Forum], Nizhegorodskii gosudarstvennyi i lingvisticheskii universitet im. N.A. Dobrolyubova, Nizhny Novgorod, Russia, October 1–2, pp. 32–37.
- Kromydas, T. (2017), "Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: Past knowledge, present state and future potential", *Palgrave Communications*, vol. 3, no. 1, pp. 1–12, DOI: 10.1057/s41599-017-0001-8.
- Lybeck, E. and O'Connell, K. (2023), "Academics, professionals and the university: Pathologies and possibilities", Lybeck, E., O'Connell, C. (eds.) *Universities in Crisis. Academic Professionalism in Uncertain Times*, Bloomsbury Academic, London, pp. 1–22.
- Munro, M. (2018), "The complicity of digital technologies in the marketisation of UK higher education: Exploring the implications of a critical discourse analysis of thirteen national digital teaching and learning strategies", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 15, no. 11, doi.org/10.1186/s41239-018-0093-2.
- Passov, E.I. (2017), "Education and methodology: From essence to due", *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, vol. 15, no. 4, pp. 389–413.

- Ushinsky, K.D. (1948a), “Labour in its mental and educational value”, Egolin, A.M. (ed.) Ushinsky, K.D., *Collected works in 11 vols.*, vol. 2, Akad. ped. nauk RSFSR, Moscow, Leningrad, Russia, pp. 335–361.
- Ushinsky, K.D. (1948b), “Mother tongue”, Egolin, A.M. (ed.), Ushinsky, K.D., *Collected works in 11 vols.*, vol. 2, Akad. ped. nauk RSFSR, Moscow, Leningrad, Russia, pp. 554–574.
- Vaillancourt, F., Coche, O., Cadieux, M-A. and Ronson, J. (2012), *Official Language Policies of the Canadian Provinces: Costs and Benefits in 2006*, Fraser Institute report 16 January, Canada, available at: <https://www.fraserinstitute.org/studies/official-language-policies-of-the-canadian-provinces-costs-and-benefits-2006> (Accessed 6 Jan 2024).
- Wang, Y. (2021), “The economic characteristics of language choice from the perspective of language and society interaction”, *The 2nd International Conference on Language, Communication and Culture Studies, Proceedings of the 2nd ICLCCS, Moscow, RF, 9–10 June 2021, Series “Advances in Social Science, Education and Humanities Research”*, Atlantis Press, pp. 41–46, DOI: 10.2991/assehr.k.211025.007, available at: <https://www.atlantispress.com/proceedings/iclccs-21/125962038> (Accessed 16 February 2024).

Информация об авторе

Ольга Р. Бондаренко, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; bondarenko.o@rggu.ru

Information about the author

Olga R. Bondarenko, Cand. of Sci. (Pedagogics), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; bondarenko.o@rggu.ru

Специфика организации
социально значимой воспитательной работы в вузе
на примере волонтерской деятельности

Елена Н. Гурьянова

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

Елена А. Кувалкина

*АНО Центр содействия адаптации, абилитации
и занятости «Профиль», Москва, Россия, elandrann@mail.ru*

Аннотация. Подготовка студентов в современном вузе включает в себя не только учебную, но и воспитательную работу. Имеющийся в обществе запрос на реализацию социально-значимых проектов закономерно вызывает заинтересованность активной, патриотично настроенной молодежи. Именно поэтому волонтерская деятельность становится все более популярной среди студенчества.

В статье авторы рассматривают виды внеаудиторной работы со студентами, уделяя особое внимание волонтерству (добровольчеству). На примере проекта «Общение без границ» авторы делятся положительным опытом привлечения студентов к работе с молодыми людьми с инвалидностью и особыми образовательными потребностями (ООП), участниками разговорного клуба центра «Профиль». Авторы предлагают следующие этапы подготовки волонтеров: вводный инструктаж, тренировочные сессии, собственно занятие, этап рефлексии и подведения итогов. В статье описаны особенности восприятия информации людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также способы включения иностранного языка в тематический план встреч разговорного клуба для молодых инвалидов.

В заключении сделаны выводы о важности обеспечения взаимодействия людей с инвалидностью с их нормотипичными сверстниками, что в свою очередь способствует развитию личности студентов вуза.

Ключевые слова: воспитательная работа, волонтерство, педагогическое волонтерство, инклюзивное волонтерство, разговорный клуб, социально значимые проекты

Для цитирования: Гурьянова Е.Н., Кувалкина Е.А. Особенности организации социально значимой воспитательной работы в вузе на примере волонтерской деятельности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 81–98. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-81-98

Organization peculiarities of socially significant educational work on the example of university volunteer activities

Elena N. Guryanova

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

Elena A. Kuvalkina

*ANO Center for the Promotion of Adaptation,
Habilitation and Employment “Profile”, Moscow, Russia,
elandrann@mail.ru*

Abstract. Nowadays universities not only provide educational but also extracurricular work with students. The demand in our society for the implementation of socially significant projects cannot remain aloof from active, patriotic youth. That is why volunteering is becoming increasingly popular among university students.

In the article, the authors consider the types of extracurricular work, paying special attention to volunteer work (volunteerism).

On the example of the “Communication Without Borders” project, the authors share their positive experience of attracting students to engaging with young people with disabilities or special educational needs (SEN), participants of the speaking club of “Profile” educational center. The authors propose the following stages of volunteer training: introductory instruction, training sessions, a real-time class, a stage of reflection and summing up. The article describes the peculiarities of the perception of information by people with disabilities, as well as ways to incorporate a foreign language in the thematic meeting plan of the speaking club for young people with disabilities.

On a final note, conclusions were drawn about the need and importance of ensuring interaction and communication of people with disabilities with their normotypic peers, which in turn contributes to the development of the university student’s personality.

Keywords: educational work, volunteerism, pedagogical volunteering, inclusive volunteerism, speaking club, socially significant projects

For citation: Guryanova, E.N. and Kuvalkina, E.A. (2024), "Organization peculiarities of socially significant educational work on the example of university volunteer activities", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 81–98, DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-81-98

Введение

Воспитательная работа в высшем учебном заведении приобретает в настоящее время большое значение для формирования интеллектуально и эмоционально развитой личности, достойного гражданина страны и патриота. Благодаря внеаудиторной и внеучебной деятельности студенты вуза развивают лидерские качества, организаторские способности, умение работать в команде; у них формируется активная гражданская позиция, нравственные убеждения.

Внеаудиторная работа в современном вузе предполагает несколько траекторий развития:

- воспитание гражданственности и патриотизма;
- обеспечение творческой самореализации (концерты, фестивали, конкурсы, спортивные мероприятия);
- сохранение и приумножение традиций (студенческие научно-практические конференции, форумы, семинары и т. д.);
- развитие студенческого самоуправления (участие в студенческом совете).

Первостепенными задачами являются организация свободного времени и досуга студентов, пропаганда здорового образа жизни и формирование полезных бытовых привычек, поддержание общественного порядка, воспитание толерантного отношения к представителям разных национальностей и социальных групп [Колесникова 2014]. Е.Д. Расщепкина предлагает направлять воспитательную работу на создание такого пространства, в котором молодые люди смогут продуктивно и творчески осваивать социальные отношения на основе нравственных ценностей и сотрудничества. По ее мнению, содержание воспитания должно строиться не по отдельным направлениям, а быть комплексным и основываться на потребностях общества. В приоритете оказываются такие формы воспитательной работы, которые направлены на созидательный и духовно-нравственный опыт [Расщепкина 2010].

Волонтерская деятельность широко включается в контекст университетского образования и за рубежом. В Великобритании,

к примеру, первые волонтеры появились в университетских городках (University settlements) в конце XIX в.

В 60-е гг. XX в. волонтерские проекты поощрялись как инструмент отвлечения молодых людей от деструктивного влияния улицы. Была разработана программа Community Service Volunteers¹, которая выявила ключевую проблему добровольческой деятельности тех лет – отсутствие методологической основы подготовки волонтеров. Вовлечение молодых людей без соответствующего опыта и понимания сути волонтерства поставило под сомнение эффективность данной работы. В 80-е гг. были запущены волонтерские программы для граждан, оставшихся без работы [Hall et al. 2004].

Переход к «осознанному» волонтерству произошел на рубеже XX–XXI вв., когда впервые заговорили об активном участии граждан в общественно полезном труде на безвозмездной основе как признаке «здорового и устойчивого сообщества»².

В Германии, Австрии и Швейцарии значительное количество волонтеров занято вне благотворительных организаций и ассоциаций, выполняя задания в рамках самостоятельно организованных групп [Güntert et al. 2022].

Настоящий бум переживает волонтерское движение, провозглашенное важным символом социального развития и фундаментальных ценностей человека, в Китае. С начала XXI в. изучение иностранных языков является приоритетным направлением образовательной политики страны, необходимость в волонтерах-педагогах огромна. Цель волонтерских образовательных программ (таких как The Three to the Countryside и the Western Program) – создать баланс распределения образовательных ресурсов внутри страны, позволяя повысить уровень обучения языкам в отдаленных регионах, сокращая неравенство в образовательной сфере. Поощряя студентов университета к волонтерской педагогической деятельности, исследователи, тем не менее, указывают на недостаточную языковую подготовку студентов, непонимание ими сути волонтерской деятельности, слабую общую подготовленность к обучению у остальных участников программы [Cai et al. 2024].

¹ Крупнейшая волонтерская организация Великобритании, основана в 1962 г. Морой и Алеком Диксоном (Mora and Alec Dickson).

² Attwood C., Singh G, Prime D., Creasey R. 2001 Home Office Citizenship Survey: People, Families and Communities, Home Office, 2003.

*Институт волонтерства
как направление
молодежной политики государства*

В современном обществе большое значение и популярность приобретают идеи благотворительной и добровольческой (от слова «доброволец», «добровольчество») помощи, в том числе и различным социально незащищенным группам. Выступая в качестве ресурса развития общества, волонтерская деятельность (от лат. *voluntarius* – добровольный), т. е. деятельность, направленная на выполнение работ или предоставление услуг на безвозмездной основе, создает условия для социализации молодежи, становления личности молодых людей, готовых работать на благо как отдельных людей, так и общества в целом.

Согласно Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 г., волонтерство отнесено к приоритетному направлению реализации социальной и молодежной политики. Среди первоочередных задач в данной сфере государство видит необходимость повышения информированности молодых людей о существующих направлениях волонтерской деятельности (социальное, педагогическое, спортивное волонтерство и т. д.); развитие инфраструктуры, а также методической поддержки, позволяющей осуществлять волонтерскую деятельность; обеспечение устойчивости некоммерческих организаций, вовлеченных в реализацию социально значимых проектов; а также укрепление связей межсекторного и межведомственного взаимодействия по вопросам добровольчества³.

Работу по вовлечению молодых людей в волонтерскую деятельность ведут и образовательные организации, на базе которых студенты и учащиеся школ получают возможность приобрести навыки взаимодействия с новыми людьми, включая людей с ОВЗ, расширить карьерные перспективы, научиться понимать трудности других людей и помогать им реализовать себя, осознать свое место в обществе.

Представители вузовского сообщества видят в феномене волонтерства движущую силу, ведущую к самоорганизации российского общества, стимул к появлению социальных инициатив и активизации потенциала студенческой молодежи. В то же время

³ Концепция развития добровольчества (волонтерства) до 2025 года, утверждена распоряжением Правительства РФ от 27 декабря 2018 г. № 2950-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/e6LFLgABRP4M yQ8mW7HClCGR8esYBYgq.pdf> (дата обращения 25 марта 2024).

отмечается, что для создания института волонтерства необходимым условием является поддержка государства, создание положительного имиджа социально активного студенчества, гражданской ответственности, патриотизма [Васильковская, Пономарев 2018].

Методологические основы инклюзивного волонтерства

Человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие, но гораздо раньше оно победит их в социальном и педагогическом плане, чем в плане медицинском и биологическом⁴.

Л.С. Выготский

Т.В. Фурьева отмечает, что обеспечение доступа к качественному образованию, преодоление отчуждения подростков и молодых людей, имеющих инвалидность, оказываются в фокусе внимания как зарубежных, так и отечественных педагогов и психологов. Меняется и понятийно-категориальный аппарат методологических подходов к проблеме обучения и воспитания детей с ОВЗ или инвалидностью. Высшая школа не остается в стороне от изменений: внедряются современные практики инклюзивного обучения, адаптированные образовательные программы; ведется профориентационная работа как с нормотипичными студентами, так и со студентами с особыми образовательными потребностями; организованы службы медико-психологического сопровождения студентов⁵. Не следует забывать о том, что, согласно Конвенции о правах инвалидов⁶, принятой 13 декабря 2006 г., декларируется полное и эффективное участие людей с инвалидностью в жизни общества наряду с остальными его членами. Интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья в общество, их адаптация и обеспечение им доступной и комфортной среды потребовали новой организации существования и функционирования в обществе людей с инвалидностью (по состоянию на март 2024 г. Конвенцию

⁴ *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. С. 74.

⁵ *Фурьева Т.В.* Модели инклюзивного образования: Учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 176 с.

⁶ Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г.

ратифицировали 190 государств и Европейский союз как политическое объединение). В статье 1 Конвенции говорится, что ее

...цель заключается в поощрении, защите и обеспечении полного и равного осуществления всеми инвалидами всех прав человека и основных свобод, а также в поощрении уважения присущего им достоинства⁷.

Для достижения этой цели в статье 3 Конвенции закреплён ряд принципов, на которых базируются все ее остальные положения. К этим принципам, в частности, относятся:

- полное и эффективное вовлечение и включение в общество;
- равенство возможностей;
- недискриминация;
- доступность.

Следует помнить, что для гармоничного развития личности ребенку требуется общество других людей, осознание себя частью окружающего мира. Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья зависимость от других увеличивается вследствие нарушения двигательных функций, снижения слуховых, зрительных, ментальных способностей.

В 2012 г. в федеральный закон «Об образовании» № 273-ФЗ в РФ были введены такие понятия, как «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» и др. Ранее дети, имеющие нарушения интеллекта, обучались в специализированных школах по программам, соответствующим типам нарушений. С 2012 г. законодательно закреплено право таких детей обучаться в общеобразовательных школах по адаптированной образовательной программе (АОП) соответствующего вида и находиться в среде своих нормотипичных сверстников. Правильность такого подхода подвергается критике со стороны как педагогического, так и родительского сообщества, ибо подобное обучение подразумевает необходимость обеспечения педагогического сопровождения, дифференциацию целей обучения, понимание и принятие родительских ожиданий⁸.

При этом сохраняются школы, в которых обучаются исключительно дети с ОВЗ. Несмотря на значительное количество преиму-

⁷ Конвенция о правах инвалидов. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения 2 февраля 2024).

⁸ *Фуряева Т.В.* Указ. соч.

ществ обучения детей в специальных (коррекционных) образовательных школах, а именно наличие профильных специалистов (коррекционных педагогов: логопедов, дефектологов-олигофренопедагогов, сурдо-педагогов, тифло-педагогов); наличие методической базы и необходимого оснащения (кабинеты труда – мастерские, кабинеты для обучения основам социальной жизни, оборудованные бытовой техникой, залы для занятий лечебной физкультурой (ЛФК) и т. д.), а также небольшое количество учеников в классе со сходной структурой нарушения, обучающихся по одной программе, в таком подходе имеется существенный недостаток, который заключается в изоляции обучающихся от основного социума. Дети с особенностями общаются исключительно в своей изолированной среде, деформированной вследствие имеющихся ограничений интеллектуального и речевого развития. В то время как дети и подростки с ОВЗ или инвалидностью имеют возможность «соприкоснуться» со своими сверстниками, не имеющими ограничений, в более старшем возрасте после окончания школы, их пути окончательно расходятся. Более того, молодые инвалиды, имеющие нарушение интеллекта, оказываются в социальном вакууме, после окончания учебного заведения их круг общения резко сужается.

Согласно проведенному в декабре 2023 г. исследованию АНО⁹ Центра «Профиль» среди родителей молодых инвалидов (опрошено 50 человек), чьи дети посещают очные и дистанционные занятия Центра, было выявлено следующее: 90% опрошенных указали на то, что их дети испытывают регулярную ежедневную потребность в общении, желают общаться с другими детьми и иметь друзей среди сверстников. На вопрос «Кто преимущественно составляет круг общения вашего ребенка помимо семьи?» были получены ответы: «ребята из реабилитационного центра», «дети, с которыми ходим на занятия», «ребята из клуба общения», «ребята из Центра», «няни». Это весьма ограниченный круг, который никак не пересекается со сверстниками, не имеющими ограничений жизнедеятельности. Более 60% опрошенных отмечают у своих детей с момента окончания школы ухудшение когнитивных функций: апатию, чувство одиночества, потерю познавательного интереса – и связывают это с тем, что их дети ничем не заняты, мало общаются, «вырваны из социума».

Данная категория населения ощущает значительные сложности включения в общественную жизнь, что обусловлено субъективными и объективными факторами, такими как нарушение восприятия посредством органов зрения и слуха, ментальные нарушения, нару-

⁹ Автономная некоммерческая организация.

шения речевого и интеллектуального развития. Все это приводит к искажению картины мира, специфическому восприятию себя и препятствует накоплению социального опыта. Именно отсутствие благоприятной среды, ограничение мобильности и шансов занять достойное место в обществе делают проблему адаптации молодых инвалидов особенно актуальной.

Исследователи отмечают, что возрастные и психологические особенности оказывают прямое влияние на адаптационный потенциал личности, в то время как собственная активность выступает в качестве условия, регулирующего меру реализации потенциальных возможностей. Помимо этого, адаптационный потенциал предполагает готовность личности к увеличивающимся нагрузкам, к усложнению поставленных перед индивидом задач для обеспечения продуктивного и гармоничного сосуществования личности и окружающей его среды. Одним из важных компонентов адаптационного потенциала является коммуникация¹⁰.

С другой стороны, молодые люди, не имеющие ограничений, не умеют взаимодействовать с людьми с ментальной инвалидностью, имеют об их особенностях весьма скудное представление. При этом студенты вузов имеют активную жизненную позицию и готовы помогать.

В Москве работают 23 семейных центра, на базе которых были запущены проекты, привлекающие столичных подростков и студентов к социально значимой волонтерской деятельности¹¹. Однако помощь детям-инвалидам и молодым инвалидам, как правило, не представлена среди направлений деятельности таких центров. Данное упущение связано с тем, что кураторами волонтеров должны быть специалисты, имеющие соответствующее профильное образование и опыт работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья (коррекционные педагоги различных направлений: дефектологи, психологи, логопеды, сурдо-, тифло-, олигофренопедагоги, социальные педагоги).

Согласно данным последних опросов Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) о добровольчестве, 76% россиян высказываются за то, чтобы их дети и внуки участ-

¹⁰ Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13. № 1. С. 67–73. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2008_n1/Vogomolov (дата обращения 25 марта 2024).

¹¹ Департамент труда и социальной защиты населения города Москвы. URL: <https://dszn.ru/press-center/news/9158> (дата обращения 13 марта 2024).

вовали в волонтерской деятельности¹², что говорит о готовности общества активно поддерживать и безвозмездно помогать нуждающимся.

В то же время, вовлекая студенческую молодежь в волонтерскую деятельность, необходимо помнить об основополагающих принципах добровольчества, а именно: добровольность участия в проектах, педагогическое сопровождение студентов-волонтеров, ориентация на долгосрочные социально-педагогические проекты [Сикорская 2011].

Опыт участия в социально значимом проекте

Участие в проекте «Общение без границ» включает в себя несколько этапов: привлечение волонтеров, вводный инструктаж, тренировочные сессии, проведение мероприятия, подведение итогов (рефлексия), мотивирование и удержание волонтеров в проекте, информирование о деятельности проекта [Пилипенко 2018].

В проект приглашались студенты факультета международных отношений, политологии и зарубежного регионоведения ИАИ РГГУ и студенты Института Евразийских и межрегиональных исследований. Выбор данных факультетов обусловлен целями, которые ставят перед собой руководители центра: познакомить подопечных с иностранными языками, традициями разных стран, основами мировой политики и бизнеса.

Вводный инструктаж представляет собой встречу студентов-волонтеров с руководителем проекта, психологом и дефектологом центра. Студенты получают сведения о целях и задачах проекта, узнают о различных нозологиях и нарушениях развития и их влиянии на жизнь молодых людей, имеющих инвалидность; знакомятся с подопечными центра, узнают о приемах работы, этике и особенностях общения с ними. Универсальными требованиями являются уважение, здравый смысл, способность к сочувствию, адекватность, вежливость, внимательность и терпеливость, без которых общение с инвалидами и оказание услуг не будут эффективными¹³.

Необходимо помнить, что обучающиеся с ОВЗ требуют особого подхода не только к содержанию занятия, но и форме предостав-

¹² ВЦИОМ Новости. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/v-volontery-ja-b-poshel> (дата обращения 13 марта 2024).

¹³ Прудинник Т. Как правильно вести себя с инвалидом. URL: <http://www.interfax.by/article/56700> (дата обращения 24 марта 2024).

ления учебного материала. Специфика организации обучения для лиц с ОВЗ заключается в учете особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья, а также в создании специальных педагогических условий.

Студентов-волонтеров знакомят с общими приемами общения с людьми, имеющими речевые и ментальные нарушения, нарушения зрения и слуха, расстройство аутистического спектра. К таким приемам относятся:

- говорить простыми и понятными фразами;
- избегать абстракций, образных выражений, скрытого смысла и подтекста;
- придерживаться замедленного темпа и четкого ритма речи;
- использовать визуальное подкрепление;
- избегать длительных монологов.

Люди с ментальными нарушениями (умственная отсталость, расстройства аутистического спектра (РАС), синдром Дауна и др. генетические нарушения) воспринимают информацию применительно к своему жизненному опыту, поэтому информация должна быть практикоприменительной, приближенной к жизни человека с ментальной инвалидностью.

С участниками, имеющими тяжелые речевые нарушения, необходимо воспользоваться альтернативными средствами взаимодействия и коммуникации (обязательная визуализация всего вербального текста – дублирование информации через текст на экране, использование функции сообщений, подготовка вопросов, подразумевающих утвердительные или отрицательные ответы, которые можно легко показать жестом).

Для участников с нарушением слуха также необходима визуализация, четкая артикуляция говорящего, использование мимики и жестов, дублирование речи текстом на экране.

Людам с нарушением зрения для правильного восприятия информации необходимо слышать четкую речь, дублирование речью того, что демонстрируется на экране, расстановка акцентов на важных деталях. Необходимо помнить, что то, что зрячие люди воспринимают посредством органов зрения, слабовидящему собеседнику недоступно, поэтому следует доносить информацию с помощью эмоционально окрашенной речи.

Все вышеперечисленное заставляет студентов ставить себя в положение людей с инвалидностью, понимать особенности восприятия ими информации, адаптировать свои сообщения таким образом, чтобы они были понятны и интересны человеку, воспринимающему окружающий мир иначе. Для студентов-волонтеров подобный опыт является практикой выстраивания взаимодействия

с совершенно разными людьми, развивает гибкость мышления и реагирование на меняющиеся условия, что, несомненно, пригодится им в дальнейшей жизни и профессиональной карьере. Умение объяснять и быть понятым, использовать различные инструменты и ресурсы – для студентов-международников является необходимым и обязательным качеством, которое они, в том числе, развивают, участвуя в проекте. Помимо этого, обязательное обучение работе с людьми с ОВЗ обеспечивает качественную добровольческую деятельность, позволяет приобрести новые знания, умения и навыки и сохранить мотивацию волонтеров [Пилипенко 2018]. Волонтер, участвующий в проекте, должен обладать следующими качествами: доброжелательность, чувство ответственности, самообладание, артистичность и креативность, жизнестойкость.

На тренировочных сессиях волонтеры представляют свои идеи и разработки по теме занятия, которое они будут вести, ролевые игры, моделируя ситуации, которые могут возникнуть во время урока, учатся реагировать на нестандартные вопросы от участников проекта, узнают о здоровьесберегающих педагогических технологиях. В частности, студентам предлагается тщательно подготовить рабочее место, занять удобное положение перед экраном при проведении встречи онлайн. Целенаправленная организация трудовой деятельности позволяет заметно удлинить фазу устойчивой высокой работоспособности¹⁴.

На третьем этапе волонтеры встречаются с подопечными центра, молодыми людьми с инвалидностью. Занятие проходит дистанционно, что позволяет увеличить охват участников, привлекая людей с ОВЗ из разных городов и регионов. Отдельно следует отметить тематику встреч. Подопечные Центра «Профиль» – молодые люди в возрасте 16–25 лет, имеющие инвалидность по различным нозологиям (ДЦП, РАС, генетические аномалии развития, речевые нарушения, нарушения зрения и слуха и др.). Интеллектуальное развитие молодых людей варьируется от легкой и умеренной умственной отсталости до абсолютно сохранного интеллекта. Все участники клуба общения окончили школу (некоторые из них имеют общее среднее образование, другие обучались в школах по адаптированным образовательным программам для детей с нарушением интеллекта, остальные продолжают обучение в учреждениях среднего профессионального образования (СПО)). Несмотря

¹⁴ Илькевич Т.Г., Илькевич К.Б. Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании: Учеб. пособие. 1 файл pdf: 190 с. Нижний Новгород, 2023. С. 137. URL: http://scipro.ru/conf/healthsaving_technologies23.pdf (дата обращения 1 марта 2024).

на различие в интеллектуальном уровне, практически все обучающиеся испытывают сложности в социальном общении, имеют небольшой опыт взаимодействия с нормотипичными сверстниками, ограниченный жизненный опыт и кругозор. Следовательно, необходимо тщательно подходить к вопросу подбора материала для занятий согласно их интересам и способностям. В проекте участвуют молодые инвалиды, которые так или иначе сталкивались в своей жизни с изучением иностранных языков (школы, факультативные занятия, дистанционное обучение или самостоятельное изучение предмета) и имеют интерес к их изучению. В процессе занятий со студентами-волонтерами молодые инвалиды имеют возможность не только пообщаться со своими сверстниками, не имеющими ограничений, но и расширить и углубить свои знания в области иностранных языков, узнать новые факты, расширить кругозор, задать интересующие вопросы. В условиях того, что ребята имеют очень маленькую занятость после окончания школы, многие из них ничем не заняты и находятся дома, изредка посещая воспитательные и обучающие мероприятия, возможность погрузиться с помощью волонтеров-студентов в изучение нового для себя предмета повлечет за собой положительные изменения, такие как мотивацию к развитию новых навыков, развитие когнитивных способностей, улучшение самооценки и возможность самореализации. Для одних такие занятия могут развиться в стойкий интерес, а другие просто получают новые знания. И в том, и в другом случае мы имеем положительный эффект в социальном и личностном развитии молодых людей с ограниченными возможностями здоровья.

В отличие от смешанной группы в учебном заведении, где могут возникнуть проблемы межличностных отношений: неприятные комментарии, насмешки, вызывающее поведение со стороны однокурсников, участие в проекте предполагает безусловное принятие со стороны всех участников, что создает атмосферу дружелюбия и комфорта и способствует успешному освоению учебного материала [Гурьянова 2021].

Этап рефлексии представляет собой завершающую встречу по результатам каждого проведенного занятия. Волонтеры получают обратную связь от руководителя и куратора проекта, изучают отзывы подопечных центра и их законных представителей, делятся впечатлениями, разбирают ошибки, неточности, обсуждают удачные приемы, обдумывают предстоящие мероприятия. Важность этапа подведения итогов нельзя переоценить, в особенности коллегиальную обратную связь – *peer interaction* [Воронцова 2023]. Совместное обсуждение, оценивание презентаций и выступлений друг друга, обмен мнениями и комментариями способствуют не

только повышению уровня мастерства и мотивации продолжать работу в проекте, но и улучшают отношения в команде, укрепляют доверие и дружбу.

Сами волонтеры отмечают, что участие в проекте для них прежде всего имеет гуманистическое значение, является важным духовно-нравственным и личностно-развивающим опытом.

На март 2024 г. в рамках проекта «Общение без границ» прошло три занятия с волонтерами из РГГУ. Тема первого занятия: «Иностранный язык в нашей жизни». Студенты представили вниманию слушателей информацию о пяти иностранных языках – английском, немецком, французском, китайском и турецком.

Студенты-волонтеры не являются учителями, они не столько обучают инвалидов иностранному языку, сколько знакомят с интересными фактами из истории возникновения выбранного иностранного языка, дают самое общее представление о грамматическом строе, фонетических и лексических особенностях. Например, участникам встречи предложили угадать значение слов на немецком (Schlagbaum – шлагбаум, stul – стул, schlange – змея, hulstuch – шейный платок, галстук) и турецком языках (sig – секрет, bal – мед, saray – дворец), которые похожи по звучанию на русские. Студенты, представляющие китайский язык, показали иероглифы, обозначающие простые понятия, и объяснили правила их начертания. Подопечные центра под руководством волонтеров выучили наиболее употребительные слова и формулы вежливости (приветствия, прощания, выражение благодарности, поздравление с праздниками). Например: selam – привет (турецкий), danke – спасибо (немецкий), hasta luego – до свидания (испанский), Happy New Year – с новым годом (английский). Кураторы проекта, преподаватели кафедры иностранных языков факультета международных отношений, политологии и зарубежного регионоведения ИАИ РГГУ помогают структурировать материал и выстроить занятие таким образом, чтобы снизить тревожность у молодых людей с ОВЗ и ООП.

Второе занятие было посвящено празднованию Нового года и Рождества в разных странах. Особое внимание уделили поликультурному диалогу, сходству и различию традиций отмечания таких праздников в России и странах Европы и Азии, студенты познакомили участников с иноязычной лексикой по теме “New Year”, провели костюмированную викторину для закрепления полученных знаний, вспомнили традиционные новогодние песни, в том числе и на английском языке (“Jingle Bells”, “We wish you a Merry Christmas” и т. д.).

На третьей встрече, приуроченной ко дню дипломатического работника Российской Федерации, обсуждали историю дипло-

матии в России, особенности дипломатического этикета в разных странах. Подопечные центра под руководством волонтеров попробовали себя в роли дипломатов, ведущих переговоры, а также разгадали ребусы, составленные с помощью фонетического алфавита ИКАО (использовался для поддержания связи между союзниками во время военных операций, модифицирован в 1956 г. США; слова выбраны таким образом, чтобы алфавит был доступен носителям английского, французского и испанского языков).

Стоит отметить повышение мотивации к участию в коммуникативных группах со студентами-волонтерами у самих молодых инвалидов. Педагоги, работающие с группой, а также родители участников отмечают высокий интерес молодых инвалидов к своим сверстникам и их жизни, копирование и подражание манерам общения, запоминание и пересказ наиболее ярких моментов занятия. Это позволяет сделать вывод о результатах встреч и проекта в целом как стремление к дальнейшему развитию и самосовершенствованию у молодых инвалидов, появление у них новых жизненных интересов.

Активная жизненная позиция студентов-волонтеров «заражает» молодых инвалидов. Они стремятся соответствовать их уровню, разделять их интересы. Стоит предположить, что регулярное общение и участие в подобных группах для некоторых молодых инвалидов послужит стимулом к саморазвитию и самореализации.

Заключение

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что волонтерское движение имеет важное значение для активного вовлечения людей с инвалидностью в жизнь общества. Важной составляющей такой работы является систематическая профессиональная подготовка волонтеров к работе с данным контингентом. Волонтерская деятельность положительно влияет и на самих волонтеров. Помимо навыков межличностного общения студенты приобщаются к этическим принципам работы с инвалидами и специалистами-дефектологами. Опыт вовлечения студентов в проект «Общение без границ» продемонстрировал активную гражданскую и социальную позицию студентов РГГУ, желание вносить свой вклад в построение инклюзивного общества, принятие людей с особенностями развития, способность и готовность участвовать в социально значимых инициативах государства.

Участники проекта отмечают улучшение психологического и физического состояния (чувство причастности к важному делу,

осознание себя и своего места в обществе), расширение социальных связей (появление новых друзей, знакомство с представителями разных профессий), развитие духовно-нравственных качеств (ответственность, уважение, принятие других людей) [Бочко 2019]. Они приобретают и развивают способности к сопереживанию, к пониманию эмоциональных и психических особенностей людей, учатся проявлять терпение, заботу, искать новые подходы и методы.

Проект взаимовыгоден всем участникам, как применительно к личности каждого участника, так и в целом имеет результаты по развитию инклюзивных процессов и интеграции инвалидов в общество. Подобные проекты также способствуют расширению контактов и взаимовыгодного сотрудничества между некоммерческими организациями и вузами.

Литература

- Бочко 2019 – *Бочко К.А.* Педагогическая деятельность волонтеров в России и за рубежом: теория и практика // Известия РГПУ А.И. Герцена. 2019. № 193. С. 172–186.
- Васильковская, Пономарев 2018 – *Васильковская М.И., Пономарев В.Д.* Педагогика волонтерства и молодежной среде // Вестник МГУКИ. 2018. № 4 (84). С. 142–151.
- Воронцова 2023 – *Воронцова И.И.* Forward to Feedback, или Режиссура обратной связи в иноязычном профессиональном образовании // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 3. С. 12–27. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-12-27.
- Гурьянова 2020 – *Гурьянова Е.Н.* Некоторые проблемы преподавания иностранного языка студентам с особыми образовательными потребностями // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 115–122.
- Колесникова 2014 – *Колесникова И.П.* Эффективность воспитательной работы в современных аграрных вузах на примере Кубанского ГАУ // Научный журнал КубГАУ. 2014. № 104 (10). С. 1–26.
- Пилипенко 2018 – *Пилипенко А.Ю.* Опыт развития студенческого волонтерства и обучения волонтеров в Псковском государственном университете // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 6 (87). С. 191–199. DOI: 10.23859/1994-0637-2018-6-87-21.
- Расцепкина 2010 – *Расцепкина Е.Д.* Специфика воспитательной работы в вузе // Теория и технология металлургического производства. 2010. № 10. С. 212–218.
- Сикорская 2011 – *Сикорская Л.Е.* Педагогический потенциал добровольческой деятельности студенческой молодежи // Проблемы педагогики и психологии. 2011. № 2. С. 213–217.

- Cai et al. 2024 – Cai S., Guan Z., Xie Z., Liang P., Chen H. Exploring the development of university students' volunteer activities combined with foreign language learning Taking the example of foreign language volunteer activities in Wuyi area // *Frontiers in Humanities and Social Sciences*. 2024. Vol. 4. Issue 3. P. 236–360.
- Güntert et al. 2022 – Güntert S.T., Wehner Th., Mieg H.A. Organizational, Motivational, and Cultural Contexts of Volunteering. The European View, SpringerBriefs in Psychology, Cham, Switzerland, 2022.
- Hall et al. 2004 – Hall D. I., Cameron A., Green P. Student volunteering and the active community: issues and opportunities for teaching and learning in sociology // *Learning and Teaching in the Social Sciences*. 2004, Vol. 1. № 1. P. 33–50. DOI: 10.1386/ltss.1.1.33/0.

References

- Bochko, K.A. (2019), “Pedagogical volunteering in Russia and abroad: theory and practice”, *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & sciences*, no. 193, pp. 178–186.
- Cai, S., Guan, Z., Xie, Z., Liang, P. and Chen, H. (2024), “Exploring the development of university students' volunteer activities combined with foreign language learning Taking the example of foreign language volunteer activities in Wuyi area”, *Frontiers in Humanities and Social Sciences*, vol. 4, issue 3, pp. 236–360.
- Güntert, S.T., Wehner, Th. and Mieg, H.A. (2022), *Organizational, Motivational, and Cultural Contexts of Volunteering. The European View*, Springer Briefs in Psychology, Cham, Switzerland.
- 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.
- Hall, D.I., Cameron, A. and Green, P. (2004), “Student volunteering and the active community: issues and opportunities for teaching and learning in sociology”, *Learning and Teaching in the Social Sciences*, vol. 1, no. 1, pp. 33–50, DOI: 10.1386/ltss.1.1.33/0.
- Kolesnikova, I.P. (2014), “The effectiveness of educational work in modern agricultural universities on the example of Kuban State University”, *Scientific Journal of KubSAU*, no. 104 (10), pp. 1–26.
- Pilipenko, A.Yu. (2018), “Experience in developing student volunteering and training volunteers at Pskov State University”, *Cherepovets State University Bulletin*, no. 6 (87), pp. 191–199. DOI: 10.23859/1994-0637-2018-6-87-21.
- Rasshchepkina, E.D. (2010), “The specifics of educational work at the university”, *Theory and Technology of Metallurgical Production*, no. 10, pp. 212–218.
- Sikorskaya, L.E. (2011), “Pedagogical Potential of Student Youth Volunteerism”, *Problemy pedagogiki i psikhologii*, no. 2, pp. 213–217.

Vasil'kovskaya, M.I. and Ponomarev, V.D. (2018), "Pedagogy of volunteering in youth environment", *Vestnik MGUKI*, no. 2 (84), pp. 142–151.

Vorontsova, I.I. (2023), "Forward to Feedback, or Directing feedback in foreign language professional", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 12–27, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-12-27.

Информация об авторах

Елена Н. Гурьянова, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; elenagur@list.ru

Елена А. Кувалкина, АНО Центр содействия адаптации, абилитации и занятости «Профиль», Москва, Россия; 121614, Россия, Москва, Крылатская ул., д. 29, корп. 2; elandrann@mail.ru

Information about the authors

Elena N. Guryanova, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; elenagur@list.ru

Elena A. Kuvalkina, ANO Center for the Promotion of Adaptation, Habilitation and employment "Profile", Moscow, Russia; bld. 29/2, Krylatskaya Street, Moscow, Russia, 121614; elandrann@mail.ru

Повышение
медийно-информационной грамотности студентов
в процессе изучения иностранного языка
в высшей школе

Марина В. Мельничук

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Россия, mvelnichuk@fa.ru*

Марина А. Белогаш

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Россия, mbelogash@fa.ru*

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос о необходимости повышения медийно-информационной грамотности студентов в эпоху цифровых преобразований во всех сферах деятельности современного общества. Актуальность темы обусловлена увеличением количества и доступности информационных источников, повышением полимодальности, необходимой студентам в современных условиях образовательного процесса, а также необходимостью научить студентов социальной практике, предполагающей интерпретацию и выработку общих смыслов и значений на основе культурной и гражданской идентичности.

В статье определяются цели обучения студентов медийно-информационной грамотности: становление активной гражданской позиции, повышение профессиональной конкурентоспособности, непрерывное обучение, создание условий для формирования культуры самовыражения¹ и самореализации. Авторы рассматривают развитие медийно-информационных навыков как условие дальнейшей социализации, в процессе которой происходит формирование языковой личности.

В статье исследованы возможности изучения иностранного языка (далее – ИЯ) как инструмента формирования навыков межкультурной коммуникации при наличии установок на поддержание культурных ценностей и гражданских принципов в условиях цифровой образовательной среды. Авторы приводят результаты опроса студентов, в котором представлена оценочная рефлексия студентов в отношении овладения ими медийно-информационными навыками, используемыми на занятиях

© Мельничук М.В., Белогаш М.А., 2024

¹ Самовыражение личности с учетом социокультурных норм в процессе взаимодействия в медийно-информационном пространстве.

ИЯ. На основании проведенного опроса авторы приходят к выводу о том, что медийно-информационная грамотность способствует развитию навыков критического мышления и эмоциональной компетентности, которые формируют гражданскую позицию студента и, как следствие, содействуют становлению информированного, творческого и высокоморального общества. Задачей преподавателя ИЯ в данном случае является создание такой образовательной среды, которая позволила бы укрепить культурную и гражданскую идентичность студентов, избежать неопределенности в поликультурном контексте цифровой среды.

Ключевые слова: медийно-информационная грамотность, языковая личность, культурная и гражданская идентичность, навык(и), электронные (информационные) ресурсы, цифровые источники

Для цитирования: Мельничук М.В., Белогаш М.А. Повышение медийно-информационной грамотности студентов в процессе изучения иностранного языка в высшей школе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 99–114. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-99-114

Increasing media and information literacy of students in the process of learning a foreign language in higher education

Marina V. Melnichuk

*The Financial University under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russia, mvelnichuk@fa.ru*

Marina A. Belogash

*The Financial University under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russia, mbelogash@fa.ru*

Abstract. The article addresses the issue of the need to increase media and information literacy of students in the era of digital transformation in all spheres of activity in modern society. The relevance of the topic is underpinned by the increase in the number and availability of information resources, the increase in multi modality required from students in modern conditions of the educational process, as well as the need to teach students social practices that involve the interpretation and development of understanding and creating meanings based on cultural and civic identity. The article defines the goals of teaching students media and information literacy: the formation of active citizenship, increasing professional competitiveness, life-long learning, creating conditions for the formation of a culture of self-expression, and self-realization. The authors con-

sider the development of media and information skills as a condition for further socialization, during which the formation of a linguistic personality occurs. The article explores the possibilities of learning a foreign language (hereinafter referred to as FL) as a tool of developing intercultural communication skills on the basis of cultural values and civic principles in a digital educational environment. The authors present the results of a survey of students, which presents students' evaluative reflection regarding their mastery of media and information skills used in FL classes. Based on the survey, the authors come to the conclusion that media and information literacy contributes to the development of critical thinking skills and emotional competence which form the student's civic position, and as result, contribute to the formation of an informed, creative and highly moral society. Thus, the task of FL teachers is to create an educational environment that would strengthen the cultural and civic identity of students and avoid uncertainty in the multicultural context of the digital environment.

Keywords: media and information literacy, language personality, cultural and civic identity, skill(s), electronic (informational) resources, digital sources

For citation: Melnichuk, M.V. and Belogash, M.A. (2024), "Increasing media and information literacy of students in the process of learning a foreign language in higher education", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 99–114, DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-99-114

Медийно-информационная грамотность имеет первостепенное значение в цифровую эпоху, поскольку именно она развивает навыки критического мышления, позволяет оценивать и выбирать источники информации, интерпретируя данные и факты соответствующим образом. Будучи по своей природе комплексным понятием, медийно-информационная грамотность представляет собой совокупность компетенций, навыков и умений, которые необходимы современному человеку с раннего детства. Обучение медийно-информационной грамотности становится принципиально важным в борьбе с дезинформацией и ложной информацией, поскольку в процессе такого обучения человек учится правильно оценивать не только источник и способы использования полученных сведений, но и качество контента в целом. Помимо чисто технических навыков обучение медийно-информационной грамотности предполагает развитие навыков, необходимых для формирования гражданской и культурной идентичности в развивающемся информационном мире, что помогает расширить интеллектуальный потенциал студентов и способствовать их активной гражданственности.

Современные общества подвергаются цифровой трансформации в самом широком и глубоком смысле: от больших данных, связанных с личными профилями, до цифрового контроля над информацией. Поскольку новые технологии и средства массовой информации все шире используются не только в быту, но и в общественной жизни и образовании, студентам необходимо развивать информационно-поисковые приемы, навыки критического чтения и анализа, способы создания собственного информационного контента, а также умения интерактивного общения в цифровой среде согласно общепринятым этическим нормам и гражданской идентичности. Студенты, обладающие медиаинформационной грамотностью, должны иметь широкую цифровую осведомленность о более широком контексте извлекаемой информации и о среде, в которой работают технологии и средства массовой информации.

На основании вышесказанного можно заключить, что медиаинформационная грамотность является социальной практикой, предполагающей интерпретацию и выработку общих смыслов и значений, а не индивидуальным набором навыков. Таким образом, медиаграмотность определяется как способность: во-первых, получить, проанализировать и оценить внешнюю информацию и, во-вторых, создать тот контент, который предполагает (в процессе его создания) использование медиаресурсов на этической и законодательной основе.

Можно выделить три основные цели, достижению которых способствует медийно-информационная грамотность. Во-первых, это выработка и проявление активной гражданской позиции с обязательным привлечением к этому процессу обоснованного мнения экспертного сообщества, чему в немалой степени способствует наличие медийно-информационной грамотности. Второй, не менее значимой, целью выступает достижение профессиональных успехов, которых в условиях рыночной экономики и жесткой конкурентной борьбы человек достигает, обладая медийной информацией инновационного характера. Третьей целью является непрерывное обучение/образование, культура самовыражения и самореализация.

Современный информационный поток имеет опосредованный характер ввиду того, что он отфильтрован и интерпретирован репортерами, журналистами и участниками интернет-сообществ в соответствии с их представлениями, убеждениями и взглядами. Нередко зарубежные массмедиа используют технологии психологического воздействия, целенаправленно манипулируя общественным сознанием. Когнитивной защитой от явного и скрытого

сенсационализма, который представляет собой один из видов искажения фактологической информации, может выступать медийно-информационная грамотность студента, которая способствует критическому осмыслению информационного контента и формированию личной оценки событий на основе собственных знаний, культурной идентичности и гражданской позиции, что необходимо для создания информированного, обладающего культурным самосознанием гражданского общества [Livingstone 2008, p. 110].

Цифровые ресурсы создают новые сферы деятельности для формирования идентичности молодых людей и их участия в социальных и языковых практиках [Vincze, Joice 2018, p. 86]. В современной геополитической обстановке нельзя не отметить важность осознания студентами собственной гражданской позиции и культурной идентичности. Это созвучно целям Национальных проектов «Образование» и «Наука и университеты», которые реализуются в соответствии с указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»².

Очевидно, что формирование медийно-информационной грамотности не происходит автоматически как результат участия студентов в различных цифровых медийных культурах и сообществах. Ее развитие нуждается в квалифицированной поддержке преподавателей, которые, выполняя воспитательные задачи, несут ответственность за расширение возможностей своих студентов стать активными участниками онлайн и офлайн-среды на основе своей культурной и гражданской идентичности, для развития которой немаловажную роль играет изучение ИЯ.

Процесс изучения ИЯ проходит в рамках сравнительного анализа социокультурных особенностей страны изучаемого языка и родной страны и тесно связан с расширением границ ментальной картины мира, повышением мотивации к изучению родной культуры, овладением профессиональной этикой и гражданскими принципами. Медийно-информационная грамотность может сделать овладение ИЯ студентами неязыкового вуза культурно значимым процессом, в рамках которого улучшается понимание вводимых данных, снижается влияние аффективных фильтров, повышается критическое отношение к цифровым медиа [Gambino, Share 2023, p. 80].

² Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <https://rg.ru/documents/2020/07/22/ukaz-dok.html> (дата обращения 15 апреля 2024).

В широком смысле человек – как языковая личность – осуществляет общение, которое неизменно характеризуется работой языкового сознания и его реализацией в речевой деятельности. Языковое сознание выполняет регулятивную функцию, определяя культурный спектр возможностей понимания предмета, соответствующего коммуникативной задаче, достижением которой сознательно или неосознанно руководствуется языковая личность в ходе общения. Человек как языковая личность взаимодействует, причем особенности этого взаимодействия определяются языковым сознанием и проявляются в различных высказываниях в рамках социокультурного пространства того или иного дискурса. При таком понимании языковое сознание является осознанием человеком своей коммуникативной деятельности. Языковое сознание регулирует речевую деятельность и определяет выбор языковых средств для раскрытия темы речевого общения, выполняя ту или иную коммуникативную задачу [Нечаев 2015]. С этой точки зрения формирование вторичной языковой личности является процессом развития компетенций и личностных качеств, необходимых для межкультурной коммуникации на иностранном языке в различных сферах деятельности [Халева 1989].

Особого внимания заслуживает анализ содержания понятия *языковое сознание*. Существует как минимум два определения языкового сознания. Одно из них традиционно интерпретирует его как механизм, посредством которого происходит управление речевой деятельностью и который является условием возникновения и развития всех типов сознания. Согласно второму определению, языковое сознание рассматривается как некое отражение языка в сознании его носителя. Вне зависимости от выбранного нами определения, языковое сознание очевидным образом предполагает формирование межкультурной компетенции вторичной языковой личности, способной играть роль посредника в межкультурном диалоге [Каскабасова, Утебалиева 2015].

Одной из важнейших задач преподавания ИЯ является определение природы культурных репрезентаций в иноязычной системе, овладение которой помогает студентам осознать свою собственную культурную и гражданскую идентичность. Процесс овладения иноязычной культурой рассматривается с различных позиций. Первая – эстетическая – позиция охватывает искусство, литературу и музыку страны изучаемого языка. В рамках второй – социологической – позиции большой интерес представляют социальные институты и традиции. С точки зрения семантической позиции процесс овладения иноязычной культурой представляет собой репрезентацию когнитивных моделей в языковой (иноязычной)

системе. С прагматической точки зрения студенты овладевают культурными нормами изучаемого языка [Mikhaleva, Régnier 2014, p. 119]. Овладение иностранным языком специальности (профессиональная позиция) предполагает усвоение иноязычной терминологической базы, характерной для конкретной профессиональной области языковых конструкций, удовлетворяющих как коммуникативным, так и академическим запросам студентов. Кроме того, овладение ИЯ для профессиональных целей предполагает его активное использование для обзора и анализа научных и научно-популярных библиографических источников на ИЯ при изучении специальных и профильных дисциплин и в будущей профессии [Dudley-Evans 1998]. Процесс формирования профессиональной идентичности студентов проходит более эффективно, если параллельно с ним студенты занимаются изучением особенностей языка специальности, прибегая для этого к услугам электронной информационной среды и в случае необходимости выявляя смысловые, лингвокультурные и нормативно-этические искажения, допускаемые последней [Быкадорова 2019].

Следует подчеркнуть важность развития у студентов навыков критического мышления как умения применять собственную систему суждений в процессе анализа и оценки информации для построения умозаключений. В частности, можно выделить следующие аспекты критического мышления: способность выявить и опровергнуть свои и чужие предположения; умение подвергнуть сомнению достоверность чужой информации с последующим предоставлением и оценкой альтернативной и созданием на ее основе своей [Smith 2012].

Критическое мышление – это умение управлять своими когнитивными процессами для выбора оптимальных когнитивных стратегий, которые увеличивают вероятность желаемого результата. Из области когнитивной психологии уместно привести термин *метакогнитивный мониторинг*, предложенный Дж. Флейвелом [Flavell 1998], который означает контроль эффективности когнитивных стратегий, используемых для решения когнитивных задач. Одновременно с этим метакогнитивный мониторинг приобретает большое значение в процессе социальной верификации информации или при сопоставлении собственных суждений о ней с мнением других людей [Тихонов, Овчинникова 2016]. Для того чтобы избирательно относиться к различным мнениям, необходимо определить круг референтов, чьи суждения воспринимаются как заслуживающие доверия. В этом решающую роль играют *метакогнитивные переживания* [Efklides 2006] или субъективные чувства, сопровождающие познавательную деятельность. Чувство уверен-

ности в правильности своей оценки информации, подкрепленное мнением других людей, определяет конечный выбор [Морошкина и др. 2023] той или иной позиции по отношению к достоверности информационного источника. Поскольку в структуре культурной и гражданской идентичности личности есть когнитивный компонент или осознанное восприятие себя как части определенной культуры и гражданского общества, а также эмоционально-ценностный компонент или позитивное восприятие своей идентичности [Стрекалова 2017], метакогнитивный мониторинг и метакогнитивные переживания в сочетании с сформированной культурной и гражданской идентичностью обуславливают высокий уровень медийно-информационной грамотности.

Есть несколько аспектов, которые следует учитывать при критической оценке медийно-информационных ресурсов. Во-первых, следует определить ценность, релевантность, объективность, актуальность информации относительно других надежных источников информации и возможность ангажированности авторов. Во-вторых, необходимо различать необработанную информацию и информацию, подвергшуюся интерпретации со стороны репортеров, журналистов или участников сетевой коммуникации. В-третьих, необходимо выявить предвзятые убеждения, необоснованные выводы, некорректно использованные слова и искажения содержательного плана. Результатом такого анализа могут стать выводы, в которых студенты предпринимают попытку выразить свои морально-этические, культурные, гражданские и профессиональные установки.

В процессе изучения ИЯ специальности происходит межпредметная интеграция, в результате которой термины и концепции из иноязычных источников дополняют знания студентов по специальным дисциплинам и их представления о различных явлениях в мире. Применение коммуникативно-деятельностного подхода [Зимняя 1991] как методологической основы обучения ИЯ позволяет студентам посредством речевой деятельности в предлагаемых преподавателем проблемных ситуациях, возникающих в сфере профессионального общения, самостоятельно или во взаимодействии с другими студентами находить оптимальные решения.

Эффективность изучения ИЯ на основе коммуникативно-деятельностного подхода предполагает обязательное использование электронных ресурсов. Для развития навыков аудирования наиболее эффективным средством изучения ИЯ специальности является электронная платформа Ello English, на которой доступны монологи и диалоги между носителями языка. На платформе YouTube доступны разнообразные подкасты – видео- и аудиоконтент различной направленности, отвечающей профессиональным интере-

сам студентов. Обучение навыкам поискового и аналитического чтения научных статей из иностранных журналов (находящихся в открытом доступе или в электронной библиотеке университета) или в научно-информационной социальной сети ResearchGate с возможностью коммуникации с учеными из различных стран является приоритетным в работе преподавателей ИЯ. Для развития навыков письменной коммуникации наиболее эффективными средствами являются индивидуальное или групповое ведение блогов на ИЯ, составление комментариев к ним, взаимодействие и обмен информацией на платформах Word Press, Voice Thread, Wikis, Tricider, Wallwisher. Использование этих платформ допускает участие преподавателей в дискуссиях и обмене мнениями. Повышение развития навыков говорения на ИЯ с использованием цифровых ресурсов эффективно проходит на платформах Vocaroo, Voxopop, Mail Vu, которые дают возможность студентам записывать индивидуальные, парные, групповые аудио- и видеосообщения, обмениваться ими и комментировать их [Копылова 2017]. Электронный программный продукт Rosetta Stone, эффективно используемый студентами дистанционного обучения, дает возможности развивать все виды речевой деятельности на ИЯ. Для успешного использования электронных ресурсов необходимо обладать медийно-информационной грамотностью в сочетании с социальными умениями слушать собеседника, избегать конфликтных ситуаций, управлять эмоциями и понимать эмоции участников дискуссий.

Для нас представляет особый интерес то, как студенты оценивают свою медийно-информационную грамотность и уровень развития перцептивных, творческих навыков и умений социального взаимодействия в процессе использования цифровых источников информации и учебных электронных ресурсов на занятиях ИЯ. Для этого был проведен опрос студентов второго курса факультета экономики и бизнеса Финансового университета при Правительстве РФ (выборка составила 40 человек). Студентам было предложено оценить, насколько эффективно они владеют навыками, которые помогают им пользоваться электронными информационными ресурсами, отбирать достоверную и релевантную информацию, взаимодействовать для решения учебных задач, моделировать ситуации профессионального общения в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» (см. табл.). В основу составления анкеты были положены идеи Генри Дженкинса о составляющих культуры соучастия, которая предполагает сложную работу восприятия, критического осмысления и творческой переработки информационного контента, что необходимо для активной коммуникации в цифровой среде [Jenkins 2006].

Таблица

Самооценка уровня развития перцептивных, творческих и социальных навыков студентами при изучении ИЯ с использованием электронных информационных ресурсов

Перцептивные, творческие и социальные навыки, необходимые для эффективного изучения ИЯ с использованием электронных информационных ресурсов		Высоко, %	Нейтрально, %	Низко, %
Имитационные навыки	Способность принимать различные социальные роли с целью моделирования ситуаций общения и импровизации на ИЯ	60	35	5
Навыки создания нового знания	Способность осмысленно отбирать, реферировать и переформатировать медиаконтент на ИЯ	45	20	35
Навыки многозадачности	Способность сканировать учебную и медиасреду на ИЯ с целью выявления релевантной для учебной задачи информации	72	12	16
Навыки распределенного познания как умения совместного поиска необходимой информации с использованием всех цифровых инструментов	Способность осмысленно использовать цифровые ресурсы с целью усложнения представлений о мире	81	16	3
Навыки коллективного мышления	Способность объединять информацию, полученную в цифровой и офлайн-среде, сравнивать свои результаты с результатами, полученными в группе для решения поставленной учебной задачи	79	15	6

Окончание табл.

Перцептивные, творческие и социальные навыки, необходимые для эффективного изучения ИЯ с использованием электронных информационных ресурсов		Высоко, %	Нейтрально, %	Низко, %
Навыки здравого смысла и проницательности	Способность оценивать достоверность и надежность различных информационных источников на ИЯ	68	21	11
Навыки трансмедийной навигации	Умение управлять в учебных целях элементами интерфейса на ИЯ	89	9	2
Навыки сетевого сотрудничества на ИЯ	Способность искать, синтезировать и распространять информацию в группе	58	29	13
Навыки согласования и взаимодействия	Способность уважать различные точки зрения членов группы, при необходимости следовать их рекомендациям в процессе выполнения заданий на ИЯ	85	9	6

Как показано в таблице, большая часть студентов высоко оценивают свои навыки многозадачности, распределенного познания, коллективного мышления, трансмедийной навигации, согласования и взаимодействия. Это обусловлено тем, что занятия проводятся в интерактивном режиме с использованием групповых форм работы, на которых предполагается выполнение имитационных заданий: это, в частности, ролевые игры, решение кейсов, активный поиск необходимой информации в процессе занятий, подготовка проектных заданий и мультимедийных презентаций (по результатам научного поиска) и реферирование иноязычных источников информации.

Около 50% студентов высоко оценивают свои навыки сетевого взаимодействия, тогда как оставшиеся 50% не чувствуют уверенности в том, что они в состоянии осуществить данные виды деятельности на ИЯ.

Большая часть студентов испытывает затруднения при использовании своих навыков создания нового знания или при отборе, реферировании и переформатировании медиаконтента на ИЯ, что должно являться для преподавателя определенным ориентиром при постановке дальнейших задач.

От 2 до 16% студентов из данной выборки низко оценивают свои медийно-информационные навыки на ИЯ, что объясняется их невысоким уровнем владения ИЯ. Данное обстоятельство должно стать предметом особого внимания преподавателя, которому необходимо планировать разноуровневые по трудности задания и стимулировать вовлеченность в процесс их выполнения всех студентов.

Положительным моментом является то, что 68% студентов высоко оценивают свои навыки здравого смысла и проницательности или способность оценивать достоверность и надежность различных информационных источников ИЯ.

На основании произведенного анализа авторы пришли к следующим выводам.

1. Получение доступа к новым информационно-коммуникационным технологиям, их адаптация и создание на их основе нового знания играют важную роль в процессе социализации современного человека в современном мире, характерным признаком которого выступает размытость различия между создателем и потребителем информационного контента, между частной и публичной сферой общения. Данное обстоятельство создает новые вызовы и возможности в процессе решения воспитательных и образовательных задач.

2. Медийно-информационная грамотность преподавателя предполагает понимание и осознание того, как информационно-коммуникационные технологии влияют на способы и методы преподавания и изучения различных дисциплин.

3. В условиях развития инновационной экономики и информационного общества медийно-информационно грамотному специалисту обеспечен карьерный рост и высокооплачиваемая работа. Более того, в процессе непрерывного совершенствования, самореализации, повышения культурной и гражданской идентичности медийно-информационная грамотность способствует развитию информированного, творческого и высокоморального общества [Livingstone 2008, p. 107].

4. Медийно-информационная грамотность способствует повышению национальной коммуникативной культуры, что требуется учитывать в процессе реализации воспитательных задач высшего образования [Клушина 2018].

5. Медиаинформационная компетенция вторичной языковой личности студентов является характеристикой, способствующей успешному функционированию будущих специалистов в едином мировом информационном пространстве. Основой медийно-информационной грамотности студентов является их гражданская позиция и культурная идентичность. Развитие иноязычной медиаинформационной компетенции студентов происходит в процессе активного использования электронных информационных ресурсов и осознанного самосовершенствования студентов в межкультурной коммуникации [Livingstone 2008, p. 109].

Литература

- Быкадорова 2019 – *Быкадорова Т.Ю.* Роль и место иностранного языка в формировании профессиональной идентичности экономистов-международников в условиях междисциплинарного взаимодействия: Дис. ... канд. пед. наук. URL: https://mgimo.ru/upload/diss/2019/bykadorova_dissertaciya-1.pdf (дата обращения 23 января 2024).
- Зимняя 1991 – *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 219 с.
- Каскабасова, Утебалиева 2015 – *Каскабасова Х.С., Утебалиева Г.Е.* О межкультурной компетенции в контексте языкового сознания. URL: https://www.rusnauka.com/8_NTSB_2015/Philologia/7_188711.doc.htm (дата обращения 5 мая 2024).
- Клушина 2018 – *Клушина Н.И.* Национальный стиль и медийный вариант языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 4 (193). С. 26–31.
- Копылова 2017 – *Копылова Н.А.* Современные электронные средства обучения иностранному языку // Современные информационные технологии и ИТ-образование 2017. № 13 (1). С. 173–181.
- Морошкина и др. 2023 – *Морошкина Н.В., Зверев И.В., Нездоймышалко Л.А., Тихонов Р.В.* Метакогнитивный мониторинг и контроль в ситуации распределенного познания // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. № 13 (3). С. 324–346.
- Нечаев 2015 – *Нечаев Н.Н.* Психологические аспекты становления вторичной языковой личности в процессе профессиональной подготовки лингвистов // Вестник МГЛУ. 2015. № 14 (725). С. 9–27.
- Стрекалова 2017 – *Стрекалова М.С.* Характеристика понятия «гражданская идентичность». URL: <https://multiurok.ru/files/kharakteristika-poniatiia-ghrazhdanskaia-identic.html> (дата обращения 6 мая 2024).
- Тихонов, Овчинникова 2016 – *Тихонов Р.В., Овчинникова И.В.* Роль социального взаимодействия в процессах научения // Петербургский психологический

- журнал. 2016. № 17. С. 172–186. URL: <https://ppj.spbpo.ru/psy/article/view/138> (дата обращения 5 мая 2024).
- Халеева 1989 – *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989. 238 с.
- Dudley-Evans 1998 – *Dudley-Evans T.* St. John M. *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
- Efkliides 2006 – *Efkliides A.* Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process? // *Educational Research Review.* 2006. № 1 (1). P. 3–14.
- Flavell 1998 – *Flavell J.N.* Metacognitive aspects of problem solving // *The nature of intelligence* / Ed. by L.B. Resnick. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. P. 231–236.
- Gambino, Share 2023 – *Gambino A., Share J.* Critical media literacy and second language acquisitions // *International Encyclopedia of Education* / Ed. by R.J. Tierney, Fazal Rizbi, Kadriye Ercikan. 4th edn. Elsevier, 2023. P. 76–85.
- Jenkins 2006 – *Jenkins H.* *Confronting the challenges of participatory culture: Media Education for the 21st Century.* Chicago, IL. The Mac Arthur Foundation. 68 p.
- Livingstone 2008 – *Livingstone S.* Internet Literacy: Young People’s Negotiation of New Online Opportunities // *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected* / Ed. by T. McPherson. The John D. and Catherine T. MacArthur, Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. P. 101–122.
- Mikhaleva, Régnier 2014 – *Mikhaleva L., Régnier J.-C.* Parallel Study of Native and Target-language Cultures in Foreign language Teaching // *Social and behavioral Sciences: Annual International Academic Conference, Language and Culture, 20–22 October 2014, No. 154.* P. 118–121.
- Smith 2012 – *Smith C.J.* Processing thoughts: critical thinking // *Ethical Behavior in the E-Classroom. What the Online Student Needs to Know (Chandos Learning and Teaching Series).* Chandos Publishing, 2012. P. 31–43.
- Vincze, Joice 2018 – *Vincze J., Joice N.* Online contact, face-to-face contact, and multilingualism: Young Swedish-speaking Finns develop trilingual identities // *Communication Studies.* 2018. № 69 (1). P. 85–102.

References

- Bykadorova, T. Yu. (2019), *The role and the place of a foreign language in the formation of a professional identity of international economists in the conditions of interdisciplinary interaction*, Abstract of Ph.D. dissertation, available at: https://mgimo.ru/upload/diss/2019/bykadorova_dissertaciya-1.pdf (Accessed 23 January 2024).
- Dudley-Evans, T. (1998), *St. John M. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach:* Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Efkliides, A. (2006), “Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process?”, *Educational Research Review*, no. 1 (1), pp. 3–14.

- Flavell, J.N. (1998), "Metacognitive aspects of problem solving", Resnick, L.B. (ed.), *The nature of intelligence*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, USA, pp. 231–236.
- Gambino, A. and Share, J. (2023), "Critical media literacy and second language acquisitions", Tierney, R.J., Rizbi, F. and Ercikan, K. (eds.) *International Encyclopedia of Education* (Fourth Edition), Elsevier, pp. 76–85.
- Jenkins, H. (2006), *Confronting the challenges of participatory culture: Media Education for the 21st Century*, The Mac Arthur Foundation, Chicago, IL, USA.
- Kaskabasova, H.S. and Utebalieva, G.E. (2015), *O mezhkul'turnoy kompetentsii v kontekste yazykovogo soznaniya* [On intercultural competence in the context of linguistic consciousness], available at: https://www.rusnauka.com/8_NTSB_2015/Philologia/7_188711.doc.htm (Accessed 5 May 2024).
- Khaleeva, I.I. (1989), *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi* [Fundamentals of the theory of teaching to understand foreign language], Vysshaya Shkola, Moscow, Russia.
- Klushina, N.I. (2018), *Natsionalnyi stil' i mediiny variant yazyka* [National style and media variant of language] // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, no. 4 (193), pp. 26–31.
- Kopylova, N.A. (2017), "Modern electronic means of teaching a foreign language", *Modern Information Technologies and IT-education*, no. 13 (1), pp. 173–181.
- Livingstone, S. (2008), "Internet Literacy: Young People's Negotiation of New Online Opportunities", *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected*, McPherson, T. (ed.), The John D. and Catherine T. MacArthur, Foundation Series on Digital Media and Learning, The MIT Press, Cambridge, MA, USA.
- Mikhaleva, L., Régnier, J.-C. (2014), "Parallel Study of Native and Target-language Cultures in Foreign language Teaching". Proc.: "Social and behavioral Sciences", *Annual International Academic Conference, Language and Culture*, 20–22 October 2014, No. 154, pp. 118–121.
- Moroshkina, N.V., Zverev, I.V., Nezdoimyshalko, L.A. and Yikhonov, R.V. (2023), "Metacognitive monitoring and control in distributed cognition", *Vestnik of St. Petersburg University*, vol. 13, iss. 3, pp. 324–346.
- Nechaev, N.N. (2015), "Psychological Aspects of Secondary Language Personality Development at Students' Professional Training", *Vestnik MGLU*, no. 14 (725), pp. 9–27.
- Smith, C.J. (2012), "Processing thoughts: critical thinking", *Ethical Behavior in the E-Classroom. What the Online Student Needs to Know, Chandos Learning and Teaching Series*, pp. 31–43.
- Strekalova, M.S. (2017), *Kharakteristika ponyatiya "grazhdanskaya identichnost"* [Characteristics of the concept of "civil identity"], available at: <https://multiurok.ru/files/kharakteristika-poniatiia-ghrazhdanskaia-identich.html> (Accessed 6 May 2024).
- Tikhonov, R.V. and Ovchinnikova, I.V. (2016), "The role of social; interaction in learning processes", *St. Petersburg psychological journal*, no. 17, pp. 172–186.

- Vincze, J. and Joice, N. (2018), "Online contact, face-to-face contact, and multilingualism: Young Swedish-speaking Finns develop trilingual identities", *Communication Studies*, no. 69 (1), pp. 85–102.
- Zymnyaya, I.A. (1991), *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of teaching foreign languages at school], Moscow, Russia.

Информация об авторах

Марина В. Мельничук, доктор экономических наук, кандидат педагогических наук, профессор, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия; 125468, Россия, Москва, Ленинградский проспект, д. 49; mvmelnichik@fa.ru

Марина А. Белогаш, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия; 125468, Россия, Москва, Ленинградский проспект, д. 49; mbelogash@fa.ru

Information about the authors

Marina V. Melnichuk, Dr. of Sci. (Economics), Cand. of Sci. (Pedagogics), professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia; bld. 49, Leningradsky Avenue, Moscow, Russia, 125468; mvmelnichuk@fa.ru

Marina A. Belogash, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia; bld. 49, Leningradsky Avenue, Moscow, Russia, 125468; mvmelnichuk@fa.ru

Лингвистический анализ
текстовых и аудиовизуальных материалов,
применяемых в процессе обучения
профессионально ориентированному английскому языку:
современные вызовы и перспективы

Илона Ю. Багдасарова

Университет науки и технологий МИСИС

Москва, Россия, artameli@mail.ru

Аннотация. Работа представляет собой исследование материалов двух курсов специализированного английского языка как иностранного для студентов бакалавров московского физико-технического института второго и третьего годов обучения. Главной целью исследования является обоснование и подтверждение гипотезы о том, что без дополнительных культурологических и филологических знаний студенту, изучающему английский для академических и специальных целей, сложнее ориентироваться в материалах курсов. В ходе исследования проанализированы аудио-, видео- и текстовые материалы курсов с целью выявления лингвистических явлений, вызывающих затруднения в понимании у студентов; дан анализ особенностей, характерных для современных студентов, представителей поколения Z. Результаты проведенной работы позволили обобщить процессы подбора, анализа и классификации лингвистических, страноведческих, культурологических и пр. явлений, содержащихся в обоих курсах. Также подтверждена рабочая гипотеза, что специализированные курсы английского языка могут содержать достаточное количество лингвокультурологического материала, без знания которого невозможно более глубокое понимание содержания материалов курсов.

Ключевые слова: филологизация, английский для специальных целей, методика преподавания английского как иностранного, аллюзия, аллюзивная единица

Для цитирования: Багдасарова И.Ю. Лингвистический анализ текстовых и аудиовизуальных материалов, применяемых в процессе обучения профессионально ориентированному английскому языку: современные вызовы и перспективы // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 115–130. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-115-130

Linguistic analysis of English-language texts used in the process of teaching professionally oriented English: current challenges and future prospects

Ilona Yu. Bagdasarova
*University of Science and Technology MISIS,
Moscow, Russia, artameli@mail.ru*

Abstract. The work is a study of the materials of two courses of specialized English for undergraduate students of the Moscow Institute of Physics and Technology in the second and third years of study. The main goal of the study is to substantiate and confirm the hypothesis that without additional knowledge of cultural and philological aspects, students learning English in the context of academic and scientific specialization may face difficulty navigating the course materials. The study examined audio, video, and textual materials of the courses to identify linguistic phenomena that caused strain to students of generation Z. The results of the work made it possible to summarize the processes of selection, analysis and classifying linguistic, sociolinguistic, cultural and other phenomena contained in both courses. In the course of the study, the confirmation of the working hypothesis in the part that even specialized courses of English as a foreign language may contain a large amount of material with a philological character, the knowledge and understanding of which is necessary for a deeper understanding of the course content was tested and achieved.

Keywords: philologization, English for specific purposes, methods of teaching English as a second language, allusion, allusive units

For citation: Bagdasarova, I.Yu. (2024), “Linguistic analysis of English-language texts used in the process of teaching professionally oriented English: current challenges and future prospects”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education”* Series, no. 3, pp. 115–130, DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-115-130

Введение

В контексте изучения иностранного языка обучающийся на каком-то этапе сталкивается с проблемой восприятия культурологических, лингвистических, страноведческих, исторических и прочих элементов, из которых состоит любой язык. Известно, что любое высказывание носителя языка, устное или письменное, может содержать идиомы, фразеологизмы, аллюзии, аллегии, референции, цитирования и пр., без понимания которых само высказывание может быть либо вообще непонятно для адресата,

либо истолковано неполно или неверно. Металингвистическая аллюзивная обусловленность любого языка таким образом может привести к искажению коммуникации или ее осложнению.

О важности развития лигвокультурологической компетенции у студентов в контексте изучения иностранного языка высказывались такие отечественные и зарубежные ученые, как Л. Уайт (2004), Э. Сепир (1993), Н.С. Трубецкой (1995), В.Ф. Сидоренко (1992), А.С. Запесоцкий (2002); культурологический подход в обучении иностранным языкам освещали в своих работах Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров (2005), Л. Блумфилд (1968), В.А. Маслова (2001), В.В. Сафонова (1991), М.А. Суворова (2000), Г.В. Елизарова (2000), В.М. Шаклеин (1997), А.Т. Хроленко (2006), В.П. Фурманова (1993), В.Н. Телия (1996) и другие. Работы этих и других авторов показывают, что язык является не просто средством передачи прагматической информации от адресанта к адресату, но и комплексным явлением, соприкасаясь с которым представители иных культур постигают и впитывают знания о менталитете и культурной картине мира носителей изучаемого языка, выходящие далеко за пределы знаний о его грамматическом, лексическом и фонетическом строе.

Наши зарубежные коллеги Д. Кристал (2006), Й. Ванг (2023) в своих исследованиях также подчеркивают необходимость и важность изучения иностранного (английского) языка не только в контексте его синтаксической, грамматической и лексической структур, но и в оптике понимания его культурной составляющей. Так, например, Йиран Ванг замечает, что культура и язык настолько взаимосвязаны, что изучение одного невозможно без понимания другого [Wang Y. 2023].

Известный британский лингвист и языковед-англист Дэвид Кристалл неоднократно в своих трудах подчеркивает, что английский язык, став языком международного общения, также стал необходимым инструментом передачи и обмена информацией между учеными и интеллектуалами всего мира [Crystal 2019]. С другой стороны, любой язык, и в особенности английский, является идиоматическим; и любой живой язык – аллюзивным. Как отмечает Ванг, некоторые английские идиомы не имеют аналогов в других языках мира [Wang Y. 2023]. Ванг Джин в работе “Culture Differences and English Teaching” справедливо утверждает:

...когда мы изучаем иностранный (английский) язык, мы всегда подспудно изучаем иной взгляд на мир, изучаем то, как этот язык отражает идеи, обычаи, поведение и образ мышления тех, кто на нем говорит [Wang J. 2011, p. 225] (перевод мой. – И. Б.).

В своих работах В.В. Коротенкова вводит термин «филологизация», который она определяет следующим образом:

Под филологизацией мы понимаем использование всех филологических знаний обучаемых, имеющихся у них к настоящему моменту: совокупности общекультурных и страноведческих, лексико-грамматических, литературных знаний [Коротенкова 2001, с. 244].

Г.А. Краснощекова смотрит на это явление со стороны преподавания языка в неязыковом вузе:

В условиях технического вуза наибольшее влияние имеет практическое значение филологизации, которое реализуется в процессе преподавания иностранного языка и параллельного приобретения филологических и культурологических знаний [Краснощекова 2015, с. 73].

Как видно из данных двух определений, под филологизацией понимается, с одной стороны, изначальная предпосылка со стороны преподавателей иностранного языка о том, что студенты уже осведомлены о некоторых культурологических и лингвистических феноменах к моменту их прихода в вуз; и, с другой стороны, материалы курсов, с которыми соприкасаются обучающиеся, так или иначе несут в себе культурологический компонент, способный обогатить и расширить общий кругозор и эрудицию студентов.

С учетом вышесказанного в контексте нашего исследования под филологизацией мы будем понимать «делание из физиков лириков» посредством материалов курсов, результатом чего является не только расширение их эрудиции и картины мира, но еще и помощь в понимании прочитанного или прослушанного ими текста не на поверхностном, ознакомительном уровне, а на гораздо более глубоком, аналитическом, без которого невозможно полное понимание высказывания. Работа со слоями текста сама по себе представляет собой особо интересный творческий и обучающий процесс и полностью зависит от степени осведомленности и подготовленности адресата, от его мотивации провести собственное исследование, познать то, что ему пока неизвестно.

На этом этапе обратимся к описанию портрета среднего обучающегося в том его аспекте, который характеризует его как поколенческую личность. Начиная примерно с 2017 г. в вузы начали приходить представители того поколения, которое сейчас принято называть поколением Z. Несмотря на то что теория поколений Нила Хоу и Уильяма Штрауса, которая впервые вошла в обиход

после выхода их совместной книги «Поколения: история будущего Америки»¹, предпринявшая попытку дать классификацию архетипических свойств и периодизации поколений, не получила изначально однозначной реакции в научных кругах. Сейчас как предмет научного изучения теория поколений нашла отражение в десятках научных исследований и стала частью многих академических дисциплин. В прикладных отраслях поколения и их характеристики являются постоянным предметом и объектом исследований для различных статистических, социологических и рекрутинговых агентств. Согласно теории Хоу и Штрауса, основные архетипические характеристики и ценности того или иного поколения формируются в период их становления и взросления от нуля до двенадцати-четырнадцати лет [Strauss, Howe 1991]. Разумеется, стереотипизация и обобщение имеют свои недостатки, тем не менее, опираясь на результаты исследований ценностей зумеров и собственный эмпирический опыт работы с ними, попробуем охарактеризовать черты поколения, которое мы сейчас обучаем в вузах. Л.В. Лапидус и др. и Стиллман в двух независимых исследованиях выделяют следующие семь черт, свойственных поколению Z: 1) билингвизм; 2) цифровой мир, цифровое взаимодействие; 3) прагматизм и практичность, в том числе в отношении к получению образования; 4) экономика совместного потребления; 5) внедрение игры в процесс образования; 6) принцип «сделай сам»; 7) высокая мотивация [Лапидус и др. 2020, с. 6–7; Stillman, Stillman 2017].

Исходя из опыта общения и обучения студентов бакалавриата МФТИ, можно охарактеризовать нашего среднестатистического бакалавра второго-третьего курсов следующим образом. Учитывая специфику нашего вуза, уровень владения английским языком по сравнению с другими неязыковыми вузами достаточно высок. Основное количество студентов, занимающихся на курсах, выбранных для анализа в данном исследовании, соответствует уровню владения английским языком от B1+ до C1 по европейской шкале CEFR. Поколение зумеров в силу своего рождения явило собой первое поколение нативных интернет-пользователей, в отличие от всех предыдущих. Помимо этого, наши студенты глубоко погружены в IT не только по причине специализации вуза, но и общего уровня владения навыками IT. Что касается прагматичности этого поколения, можно сказать, что практика общения и педагогической работы с ними с 2017 г. только подтверждает тезис об их ориентированности в жизни на материальные ценности, больше, чем на идеальные.

¹ Strauss W., Howe N. Generations: The history of America's future: 1584 to 2069. Morrow, 1991. P. 583.

Принцип внедрения игр в процесс обучения уже давно приобрел статус консенсуса в области преподавания английского языка как иностранного. В связи с этим широкое распространение получил термин *edutainment*, постулирующий, что преподаватель иностранного языка должен стремиться к тому, чтобы на занятиях студенты вовлекались в диверсифицированные типы заданий, многие из которых должны носить игровой и развлекательный характер [Anikina, Yakimenko 2015]. Это обусловлено тем фактом, что специалисты в области изучения функционирования работы мозга считают, что у поколения зумеров имеется проблема с длительной концентрацией внимания на одном монотонном типе деятельности [Chang et al. 2021].

И последнее, что хотелось бы отметить в контексте характеристики зумеров МФТИ, – это их уровень мотивации. Несмотря на то что иностранный язык не является для них основным предметом, тем не менее в силу различных причин большая часть студентов обладает достаточно высокой степенью заинтересованности в изучении английского языка.

В заключение вводной части и перед тем как перейти к описанию материалов, методов и результатов исследования, необходимо остановиться на теоретической части лингвистического аспекта работы. Любой текст или устное высказывание являются сложным и многослойным явлением [Гальперин 2020]. Уровень понимания и восприятия того или иного текста зависит от читающего/слушающего, его образованности, его желания понять прочитанное/услышанное. В лингвистике используются следующие термины для описания кодировки и многослойности текста: интертекстуальность, аллюзия, прецедентность, аллегория, цитирование, реминисценция, референция, и др. [Дронова, Солодовникова 2019]. Помимо вышеупомянутых в процесс создания текстов и высказываний вовлечено большое количество стилистических приемов, являющихся особым объектом изучения такой области лингвистики, как стилистика и лингвостилистика.

Для удобства, с учетом масштаба данного исследования, мы будем пользоваться терминами *аллюзия*, *аллюзивный элемент* и системой классификации аллюзии, предложенной М.Д. Тухарели², которая вывела классификацию аллюзивных единиц по семантике: 1) имена собственные – антропонимы; 2) библейские, мифологические, литературные, исторические и прочие реалии; 3) отзвуки цитат, реминисценции. По структуре она выделяет аллюзии-сверх-

² Тухарели М.Д. Аллюзия в системе художественного произведения: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тбилиси, 1984. 25 с.

фразовые единства, такие как 1) аллюзии-абзацы, 2) аллюзии-строфы; 3) аллюзии-прозаические строфы; 4) аллюзии-главы, и, наконец, 5) аллюзии-художественные произведения.

Материалы и методология исследования

Методологически исследование строилось на анализе сплошной выборки двух модулей, взятых из обоих курсов на предмет выявления в них всех аллюзивных элементов и спонтанных бесед, возникших в ходе обсуждения материалов курса как во время занятий со студентами, так и полуформального общения с преподавателями курсов.

Материалами данного исследования является аудио-, видео- и текстовое содержание двух курсов, преподаваемых студентам второго и третьего годов обучения Московского физико-технического института, уровня бакалавриата. Выборка была произведена на основе контента курса EAP (English for academic purposes) и ESP (English for Scientific Purposes) сплошным методом на временном отрезке в один месяц, который соответствует прохождению одного модуля программы на обоих курсах.

«Английский для академических целей» преподается на втором курсе в качестве обязательного предмета для студентов с уровнем владения английским языком ниже, чем C1 по шкале CEFR с количеством часов в неделю четыре часа аудиторного времени. Заявленной целью этого курса является погружение студентов в академический контекст с помощью тематической направленности всех материалов, включенных в курс. Группы на этом курсе формируются в соответствии с языковым уровнем студентов. Материалы первого модуля — это аудио-, видео- и тексты, направленные на введение студентов в контекст академического английского языка; основной темой первого модуля является высшее образование в России и англоговорящих странах мира.

«Английский для научных (исследовательских) целей» предлагается студентам третьего курса, является обязательным для студентов с уровнем владения английским языком ниже, чем C1 по шкале CEFR с количеством часов в неделю четыре часа аудиторного времени. Заявленными целями курса являются погружение студентов в научно-исследовательский контекст, формирование и развитие у них навыков, направленных на решение языковых задач, необходимых будущим ученым и исследователям. Курс является одним из трех обязательных, предлагаемых департаментом иностранных языков МФТИ студентам третьего года обучения.

Материалами для исследования послужило содержание третьего модуля ESP, тематической направленностью которого является популяризация науки.

Для данного исследования нами были проанализированы все материалы двух модулей вышеописанных курсов с целью выявления аллюзивных языковых явлений; проверки степени понимания аллюзий студентами с учетом их поколенческих особенностей и представлена соответствующая классификация по М.Д. Тухарели.

Результаты и дискуссия

Ниже представлена выборка некоторых из аллюзивных элементов, вызвавших затруднения в понимании у студентов обоих курсов, с последующими пояснениями возможных причин происходящего.

Аллюзии из текстовых материалов

See you later not an alligator. The New York Times, Science rubric. 26.10.2023.

Mirror, mirror on the wall, cock-a-doodle-doo. The New York Times, Science rubric. 26.10.2023.

A giant leap for the leap second. Is humankind ready? The New York Times, Science rubric. 27.10.2023.

Richard of York gave a battle in vain. Introduction of colours.

Комментарий автора

Первый из вышеприведенных примеров относится к музыкальной культуре. Фраза “See you later, alligator” и ответ на нее – “After a while, crocodile” впервые появилась в рок-н-рольном шлягере 1950-х, написанном и исполненном популярным в то время певцом Бобби Чарльзом. Фраза вошла в американский английский и стала шутливым приветствием в разговорном языке. Она появляется в литературных произведениях и кинематографической продукции Голливуда. В данном случае журналист Нью-Йорк Таймс³ пользуется видоизмененной версией фразы с целью описания подвига аллигаторов, заселившихся в опасных количествах в некоторых ча-

³ The New York Times, Science rubric, 26.10.2023. URL: <https://www.nytimes.com/2023/10/24/science/caiman-invasive-species-florida.html> (дата обращения 2 февраля 2024).

стях Флориды. Статья рассказывает о том как ученые могут помочь в регулировании популяции этих животных. Заголовок компактно и эффективно отражает содержание статьи.

«Свет мой зеркальце, скажи» – это русское литературное отражение английского “*Mirror, mirror on the wall*”. Что интересно, английский вариант появляется в диснеевской мультипликационной версии сказки «Белоснежка и семь гномов»⁴, где он звучит в несколько ином виде, но большинство людей запомнило его именно так.

В следующем заголовке автор, тоже преследуя цели своей статьи, перефразирует ставшую известной во всем мире фразу американского астронавта Нила Армстронга в момент высадки миссии Аполлон-11 на Луне. Она стоит в ряду плохоузнаваемых студентами технического вуза аллюзий, потому что они, зная о самом событии высадки на Луне, как правило, не знакомы с медийным контекстом, из которого данная фраза вошла в обиход.

Последний пример содержит исторический антропоним – король Англии XV в. Ричард III – и аллюзию на его последнее сражение. Фраза является популярной среди сообщества преподавателей английского языка, по инициалам которой легко запомнить названия цветов спектра в английском языке. В данном случае мы имеем дело с исторической аллюзией, представляющей наибольшую сложность в понимании для студентов поколения Z, согласно результатам нашего исследования.

Аллюзии из аудио- и видеоматериалов

If I am going to be a senator before thirty, I need to marry *a Jackie, not a Marilyn*. Legally Blonde, 2001.

Her list of extracurricular activities is impressive. She was in *a Ricki Martin video*. Legally Blonde, 2001.

A happily married man is *an oxymoron*. Original Sin, 2001.

I am my brother's keeper. I am my sister's keeper. Barack Obama, 2004 speech.

We had *the Gulf oil spill*, worst environmental disaster in history. Barack Obama, CNN Interview 2015.

How do we deal with terrorism in a way that is consistent with *our values*? Barack Obama, 2015.

⁴ В Диснеевской версии «Белоснежки и семи гномов» злая ведьма перед зеркалом произносит “*Magic Mirror on the wall, who is the fairest one of all?*” (“*Snow White and Seven the Dwarfs*”. Walt Disney Production, 1937).

“Good Will Hunting”

I was just hoping you might give me the insight into the evolution of the market economy in the *southern colonies*. My contention is that, prior to the *revolutionary war* the economic modalities especially in the southern colonies could most aptly be characterized as agrarian pre capitalist.

You are gonna be here regurgitating *Gordon Wood* talking about the pre-revolutionary *Utopia of the capital-forming effects of military mobilization*. “Good Will Hunting”, 1997.

What is the “*fourth industrial revolution*” the author mentions in the article? “Good Will Hunting”, 1997.

Комментарий автора

Ниже остановимся на некоторых из приведенных примеров аллюзивных высказываний.

Название популярного фильма о студентах Гарварда “Good Will Hunting”, вышедшего на экраны в 1997 г., было переведено на русский язык как «Умница Уилл Хантинг». В переводе на русский язык не удалось передать игру слов, содержащуюся в английском оригинальном названии фильма. “Good will” означает «добрая воля», а “hunting” можно перевести как «поиск». Игра слов в названии заключается в том, что Уилл Хантинг – это, с одной стороны, имя главного героя фильма, а с другой – также отражение его основной темы. Фильм можно было бы перевести как «В поисках доброй воли». В киноленте трудный подросток Уилл Хантинг встречает в сложный момент своей жизни взрослого наставника, который служит для него положительной ролевой моделью, помогающей ему поверить в себя и перестать винить во всех своих бедах внешние обстоятельства.

Ссылка на четвертую индустриальную революцию приводит к вопросу о том, какие три другие ей предшествовали. Так как историческое знание у студентов технических вузов, как правило, находится на очень высоком уровне, вопрос о том, какие предыдущие промышленные революции им известны, обычно вызывает затруднения.

«Счастливо женатый человек – это оксюморон» является иронической шуткой, понятной тогда, когда лингвистический термин «оксюморон» – сочетание противоположных понятий – известен студентам.

В США войну между югом и севером часто называют революцией или революционной войной. В данном примере для понимания высказывания необходимы не только исторические, но

и экономические знания. Например, как именно мобилизация во время войны Севера с Югом могла вызвать формирование капитала, неочевидно и непонятно без базового знания о том, как работает экономика в условиях капитализма.

В интервью CNN, которое Барак Обама дал в последний год своего второго пребывания в Белом доме, отвечая на вопрос журналиста о том, что помогает ему не терять веру в добро и преодолевать тяжелые моменты в истории страны, президент Обама дал развернутый ответ. Он перечислил ключевые события, произошедшие во время его президентства, в том числе аварию ВР в Мексиканском заливе, эпидемию эбола и террористические атаки, обозначив основные угрозы американскому обществу: экологические, эпидемиологические и террористические. Говоря о том, что человечество может противопоставить этим угрозам, он подчеркнул, что несмотря на то, что разлив нефти в Мексиканском Заливе и эбола, которые в момент, когда они происходили, были названы величайшими катастрофами, были, тем не менее, преодолены усилиями простых людей и властей, действующих совместно.

Если про эболу сегодняшние студенты могут знать, то «самую крупную экологическую катастрофу», произошедшую в 2010 г., как показывает практика, почти никто вспомнить не может. Фраза американского президента о том, что с угрозой терроризма необходимо справляться так, чтобы методы борьбы соответствовали американским ценностям, вызывает затруднения в понимании, так как требует разъяснения о том, что имеется в виду под американскими ценностями.

Литературная аллюзия «утопия» и библейская аллюзия «не сторож я брату своему» также нуждаются в пояснении, так как современные студенты, безусловно, слышали об утопии как метафоре, но, как правило, не знают, что изначально «Утопия» является литературным произведением, написанным английским философом и государственным деятелем XVI в. Томасом Мором⁵. Библейские афоризмы, прочно вошедшие в русский язык, как правило, в силу своей универсальности легко узнаются студентами. Но именно данная аллюзия из первой книги Ветхого завета узнается с трудом, по всей вероятности, по причине того, что она не так часто используется в современном русском языке. Обама ее расширяет и перефразирует, желая передать мысль, что, занимая самую высокую должность в политической системе США, он берет на себя ответственность за безопасность всех своих сограждан.

⁵ Мор Т. Утопия. М.: Эксмо, 2019. 160 с. (Серия «Великие личности»)

В таблице ниже приведена классификация аллюзий, вызвавших трудности в понимании у студентов обоих курсов аллюзий по системе Д.М. Тухарели.

Таблица 1

Классификация аллюзий по системе Тухарели, вызвавших затруднения в понимании у зумеров

Тип аллюзии	Количество
Историзмы	12
Антропонимы	6
Реминисценции	6
Библеизмы	4
Итого:	28

Результаты, представленные в таблице, указывают на то, что основную проблему в понимании студентами поколения Z представляют собой исторические аллюзии. Если к антропонимам подойти с той точки зрения, что они тоже являются историзмами, когда они номинируют исторических личностей, то вывод, который неизбежно напрашивается по результатам анализа полученных данных, заключается в том, что наибольшую трудность для студентов технического вуза представляют аллюзивные единицы, связанные с историческим знанием. Литература, иноязычная культура и лингвистическое знание по степени затруднения понимания следуют за историей.

Аллюзивные элементы, вызывающие наименьшие трудности в понимании у зумеров, представляются следующими: интернализированные в русском языке заимствования из англоязычной поп-культуры, гейминга, социальных медиа, других сфер, таких как IT, наука и технологии; интернализированные русским языком аббревиатуры и акронимы; интернализированные русским языком понятия и концепции [Цибизова, Галанкина 2021].

Приведем несколько примеров, не вызывающих затруднений в понимании у наших студентов поколения Z. Все нижеприведенные примеры являются результатами анализа курсов, спонтанных бесед с преподавателями, которые ведут эти курсы, и со студентами во время занятий. Показательными являются примеры аббревиатур и акронимов, таких как FOMO (ФОМО – fear of missing out) и GPT (ГПТ – chat GPT). Стремление к быстрой и выразительной речи

напрямую связано у молодого поколения со стремлением успеть выполнить большое количество задач в течение малого количества времени. Употребление аббревиатур сокращает количество использованных слов в речи за единицу времени и удовлетворяет потребностям динамичного образа жизни.

Еще один пример, который тут хотелось бы привести, – это целый ряд слов, вошедших в молодежный русский язык, с которыми произошел процесс культурной ассимиляции и которые, как следствие, перестают быть сложными в понимании. Примерами таких слов и выражений могут служить:

«хайп, хайпануть» (hype) – искусственный ажиотаж вокруг чего-то;

«кринж, кринжевый» (cringe) – неприятное чувство стыда или неловкости, вызванное определенной ситуацией/фразой/замечанием;

«коллаб» (collaboration) – совместная работа, сотрудничество;

«референс» (reference) – отсылка к чему-то на что-то;

«оулд мани» (old money) – стиль, свойственный богатым людям, стремящимся не демонстрировать свою принадлежность к высшему классу;

«панчлайн» (punchline) – последняя, самая важная фраза в шутке/анекдоте;

«джетлаг» (jetlag) – синдром смены часового пояса после много часового перелета;

«фидбэк» (feedback) – обратная связь, оценка выполненной работы;

«фича нот а баг» (feature not a bug) – скорее плюс, чем минус;

«вайб» – настроение, атмосфера вокруг чего-либо;

«тимлид» (teamlead) – лидер в команде;

«мейнстрим» (mainstream) – главное, магистральное направление в чем-то.

И последнее, что хотелось бы отметить в контексте отсутствия трудностей в понимании у студентов, это слова, которые не нужно больше интерпретировать понятийно. Такие концепции, как *ambitious* – амбициозный (как позитивное прилагательное), *school* – школа (в значении «университет»), *student* – студент (в значении «ученик», «школьник»), больше не требуют усилий толкования со стороны преподавателей, как это было еще несколько поколений студентов назад.

Эмпирический опыт общения со студентами МФТИ позволяет сформулировать общие ожидания от зумеров, на которые может опереться преподаватель английского языка: 1) в группе в продвинутом техническом вузе, как правило, найдется человек, который знает

«все» (Mr/Ms Know All), включая филологические, исторические и религиозные сведения; 2) расширенное пояснение аллюзий принимается студентами с интересом; 3) методически можно работать с аллюзивными элементами, предложив собственное пояснение или задав в качестве домашнего задания, и посвятить этому некоторое время на следующем занятии; 4) ситуация с «плюсами» и «минусами» понимания студентами аллюзий останется, скорее всего, неизменной в силу того, что первое интернет-поколение Z будет сменено следующим уже в перспективе пяти-шести лет.

Заключение

В результате проведенного исследования удалось выявить аллюзивные элементы, вызывающие наибольшие трудности у студентов бакалавров МФТИ, обучающихся на специализированных курсах английского языка. Анализ всех выявленных аллюзий позволяет сделать вывод о том, что наибольшую трудность в восприятии вызывают ссылки на исторические события и антропонимы, связанные с историей.

В целом студенты воспринимают с энтузиазмом предложенное преподавателем объяснение, особенно если преподаватель превращает его в интерактивную дискуссию или возможность самостоятельно что-то для себя изучить и потом поделиться узнанным с другими членами группы. Правильно поставленная методическая работа с аллюзиями потенциально может повысить заинтересованность и мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

Литература

- Гальперин 2020 – *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. 7-е изд. М.: USRR: Либроком, 2020. 144 с.
- Дронова, Солодовникова 2019 – *Дронова Е.М., Солодовникова Е.В.* Функционирование этноконнотированных аллюзий в творчестве Сью Таунсенд // *Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: Сб. науч. трудов по результатам научно-практич. конф. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г. Воронеж, 2019. С. 281–289.*
- Коротенкова 2001 – *Коротенкова В.В.* Филологизация обучения иностранному языку // *Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 18–28.*
- Краснощечкова 2015 – *Краснощечкова Г.А.* Формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов инженерных специальностей // *Известия*

- Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 11. С. 99–102.
- Лapidус и др. 2020 – *Лapidус Л.В., Гостилович А.О., Омарова Ш.А.* Особенности проникновения цифровых технологий в жизнь поколения Z: ценности, поведенческие паттерны и потребительские привычки интернет-поколения // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. Вып. 83. С. 271–293.
- Цибизова, Галанкина 2021 – *Цибизова О.В., Галанкина И.И.* Англицизмы в молодежном сленге 2020–2021 гг.: опыт описания и анализа // Вестник РУДН. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». 2021. Вып. 12. № 3. С. 684–698.
- Anikina, Yakimenko 2015 – *Anikina O., Yakimenko E.* Edutainment as a Modern Technology of Education, January 2015 // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 166. P. 475–479.
- Chang et al. 2021 – *Chang Z., Swarts M.S., Hinesley V., Dubinsky J.M.* Neuroscience Concepts Changed Teachers' Views of Pedagogy and Students // *Frontiers in Psychology*. 2021. 11 August. Sec. Educational Psychology. 2021. Vol. 12.
- Crystal 2019 – *Crystal D.* *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge University Press, 2019. 560 p.
- Stillman, Stillman 2017 – *Stillman D., Stillman J.* *Gen Z@Work: How the Next Generation Is Transforming the Workplace*. Harper Business, 2017. 320 p.
- Strauss, Howe 1991 – *Strauss W., Howe N.* *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. New York, 1991. 538 p.
- Wang 2011 – *Wang J.* Culture Differences and English Teaching // *English Language Teaching*. 2011. Vol. 4. № 2. P. 223–230.
- Wang 2023 – *Wang Y.* The Role of Culture in English Language Learning in American Universities // *Proceedings of the 4th International Conference on Educational Innovation and Philosophical Inquiries*. 2023. Vol. 18. P. 155–159.

References

- Anikina, O.V. and Yakimanko, E.V. (2015), "Edutainment as a Modern Technology of Education", *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 166, pp. 475–479.
- Chang, Z., Swarts, M.S., Hinesley, V. and Dubinsky, J.M. (2021), "Neuroscience Concepts Changed Teachers Views of Pedagogy and Students", *Frontiers in Psychology*. Sec. Educational Psychology, vol. 12.
- Crystal, D. (2019), *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Dronova, E.M. and Solodovnikova, E.V. (2019), "Functioning of ethno-connoted allusions in the works of Sue Townsend", *Innovatsionnye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze i shkole: realizatsiya sovremennykh FGOS: Sb. nauch. trudov po rezul'tatam nauchno-praktich. konf. Voronezh, 19–20 fevralya 2019 g.* [Innovative technologies of teaching a foreign language in a university and school:

- implementation of modern FSES. A collection of scientific papers based on the results of the scientific and practical conference], Voronezh, Russia, pp. 281–289.
- Galperin, I.R. (2020), *Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an object of linguistic research], 7th ed., USRR, Librocom Moscow, Russia.
- Korotenkova, V.V. (2001), "Philologization of teaching a foreign language", *Foreign Languages at School*, no. 4, pp. 18–28.
- Krasnoshchekova, G.A. (2015), "Formation of a foreign language professional competence for students-engineers", *South Federal University. Pedagogical sciences*, no. 11, pp. 99–102.
- Lapidus, L.V., Gostilovich, A.O. and Omarova, Sh.A. (2020), "Features of digital technologies penetration into the Generation Z life: values, behavioral patterns, and consumer habits of the internet generation", *Public Administration*, iss. 83, pp. 271–293.
- Stillman, D. and Stillman, J. (2017), *Gen Z @Work: How the Next Generation Is Transforming the Workplace*, Harper Business, USA.
- Strauss, W. and Howe, N. (1991), *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*, Morrow and Company, Inc., New York, USA.
- Tsibizova, O.V. and Galankina I.I. (2021), "Loan Words from English in Youth Slang 2020–2021: Evidence of Description and Analysis", *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, no. 12 (3), pp. 684–698.
- Wang, J. (2011), "Culture Differences and English Teaching", *English Language Teaching*, vol. 4, no. 2, pp. 223–230.
- Wang, Y. (2023), "The Role of Culture in English Language Learning in American Universities", *Proceedings of the 4th International Conference on Educational Innovation and Philosophical Inquiries*, vol. 18, pp. 155–159.

Информация об авторе

Илона Ю. Багдасарова, Университет науки и технологий МИСИС, Москва, Россия; 119049, Россия, Москва, Ленинский пр., д. 4, стр. 1; atrameli@mail.ru

Information about the author

Ilona Yu. Bagdasarova, University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russia; bld. 4/1, Leninskii Avenue, Moscow, Russia, 119049; atrameli@mail.ru

Элементы анимационной деятельности в преподавании иностранного языка

Светлана А. Воронова

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

Аннотация. Эмоциональность и обучение часто воспринимаются как противоположности. Вот почему многие преподаватели скептически относятся к использованию анимационных элементов и игр на занятиях. Тем не менее вполне возможно учиться в игре или через игру: игровые приемы и анимация могут быть интегрированы в учебную деятельность. Языковая анимация может быть перспективным методом, преимуществом которого является глубокое и комплексное погружение обучающегося в иностранный язык через живую учебную ситуацию. На занятиях иностранным языком активное взаимодействие и визуализация играют важную роль, поэтому использование анимации может быть ценным инструментом для обучения. Это позволит преподавателю не только возбудить интерес учащихся и создать непринужденную атмосферу, но и привнести в аудиторию внешние реалии – например, воссоздать подлинные ситуации общения и помочь осмыслить роль иностранного языка в межкультурном и межличностном общении.

В настоящей статье рассматриваются возможности использования анимации на занятиях иностранным языком, виды анимации, преимущества этого метода, способы интеграции анимации в учебный процесс, возможности применения в группах с разным уровнем языковой подготовки. В заключение сделан вывод о том, что анимация оказывает положительное воздействие на мотивацию студентов, их восприятие языка, развитие навыков аудирования и говорения.

Ключевые слова: языковая анимация, мотивация, игра, наглядность, перформанс, роль преподавателя, иностранный язык, визуализация контента учебного материала, междисциплинарность

Для цитирования: Воронова С.А. Элементы анимационной деятельности в преподавании иностранного языка // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 131–147. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-131-147

Elements of animation activity in teaching a foreign language

Svetlana A. Voronova

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

Abstract. Playing and learning are often perceived as opposites. This is why many teachers are skeptical about the use of animation elements and games in the classroom. Nevertheless, it is quite possible to learn in the game or through the game: game techniques and animation can be integrated into educational activities. Language animation is a promising method, the advantage of which is a deep and comprehensive immersion of the student in a foreign language through a live learning situation. In foreign language classes, active interaction and visualization play an important role, so using animation can be a valuable learning tool. This will allow the teacher not only to arouse the interest of students and create a relaxed atmosphere, but also to bring external realities to the audience – for example, to recreate authentic communication situations. This method helps to understand the role of a foreign language in intercultural and interpersonal communication.

This article discusses the possibilities of using animation in foreign language classes, the types of animation, the advantages of this method, ways to integrate animation into the learning process, and the possibilities of using it in groups with different levels of language training. Summing up, we can say that animation has a positive effect on the motivation of students, that animation has a positive effect on students' motivation their perception of the language, and the development of listening and speaking skills.

Keywords: language animation, motivation, play, visibility, performance, the role of a teacher, foreign language, visualization of the content of educational material, interdisciplinarity

For citation: Voronova, S.A. (2024), "Elements of animation activity in teaching a foreign language", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 131–147, DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-131-147

Введение

Изучение иностранного языка можно представить как последовательность речевых событий: первые слова, предложения из двух слов, предложения из нескольких слов и, наконец, правильное построение распространенного предложения. Но погрузиться в язык

означает гораздо больше, чем просто научиться произносить слова и фразы. Язык – это живая система, которую формируют люди, обладающие эмоциями и чувствами. Говорить на другом языке – значит обладать второй душой, как однажды сказал Карл Великий¹. Владение иностранным языком не сводится только к способности выражать мысли на двух языках. Важной составляющей становится дифференциация мышления, чувств и действий. Действия и выражение эмоций в разных языках различаются, они специфичны для разных культур. Иностранный язык влияет на личность человека: люди, говорящие на другом языке, воспринимающие тексты на иностранном языке, имеют возможность познакомиться с другими взглядами, что приводит к многогранному восприятию мира. Изучение иностранного языка может полностью изменить человека в его отношении к миру. Поэтому очень важно способствовать обострению восприятия и развитию эмоционального интеллекта у обучающихся. Элементы, сопровождающие преподнесение материала и предусматривающие при этом оживление занятия, эмоциональную реакцию в ответ, помогают изучать иностранный язык комплексно, учитывая его связь с разнообразием аспектов человеческой деятельности и эмоций, что позволяет продемонстрировать студентам, как иностранный язык используется в жизни; а это, в свою очередь, способствует повышению мотивации и более эффективному усвоению материала.

Анимация как метод

Термин «анимация» (от лат. – ветер, воздух, душа) означает одушевление, одухотворение. Аристотель в своей работе «О душе»² пытается дать определение *anima* – души. При этом следует отметить, что душа как принцип самой жизни не может быть определена метафизически однозначно. Согласно Аристотелю, душа напрямую связана с жизнью. Душа – по мнению философов на протяжении

¹ Карл Великий (747–814) – «Отец Европы», франкский король, а затем первый западноевропейский император. Благодаря многочисленным победоносным войнам расширил свою империю на всю Западную Европу, провел множество новаторских реформ: обеспечил лучшее образование в империи и продвигал искусство, науку и христианскую религию. Karl der Große. URL: <https://studyflix.de/geschichte/karl-der-grosse-5114> (дата обращения 10 апреля 2024).

² Аристотель. О душе // Аристотель. Соч.: В 4 т. Т. 1 / Ред. В.Ф. Асмус. М.: Мысль, 1976. С. 369–451.

веков – это дыхание жизни, наша способность мыслить, наше воображение, то, что мы чувствуем.

Наиболее часто термин «анимация» встречается в туристической сфере и берет начало с 30-х гг. XX в., когда во Франции началось развитие социальной групповой работы в «Домах молодежи и культуры» (МДС). Уже тогда в организацию отдыха были включены анимационные программы, ориентированные на целевую аудиторию. В своей работе В.М. Кицис и А.В. Надричный поддерживают определение анимации как обслуживание гостей, направленное на то, чтобы мотивировать гостя на определенные действия (например, занятия спортом, экскурсионные поездки) с целью подарить ему впечатления, вовлечь в активное действие через движение либо переживание, либо общение, культуру, творчество, спорт [Кицис, Надричный 2022].

Таким образом, анимация является ответом на социальные и коммуникативные потребности людей. Это сфера отдыха, призыв к совместному времяпрепровождению, направленный на группы людей для улучшения контакта и общения, выстраивания отношений. Это та среда, которая раздвигает границы и открывает широкие пространства за пределами установленных представлений или языковых барьеров. Анимация – это своего рода вид искусства: индустрия визуальных эффектов, игр.

Использование элементов анимации при изучении иностранного языка стимулирует живое эмоциональное общение, повышает мотивацию, способствует расширению навыков речевого поведения, повышает осведомленность об иностранном языке. Удачные анимационные элементы на занятии превращают обучение в незабываемое впечатление. С помощью игровых действий в анимации поддерживаются коммуникативные стратегии, преследующие цели преодоления барьеров общения, знакомства с другими культурами, пробуждения любопытства и интереса к изучаемому языку, укрепления уверенности в использовании другого языка.

Анимация на занятии иностранным языком может быть направлена на следующие области обучения:

- активное обучение: через собственное участие;
- конструктивное обучение: путем проверки различных вариантов действий и получения индивидуального опыта;
- социальное обучение: через сотрудничество, конкуренцию и обмен опытом с другими обучающимися;
- самостоятельное обучение: с помощью индивидуального подхода и самоорганизации;
- ситуационное обучение: путем помещения в разные роли и условия с разными требованиями и задачами;

- эмоциональное обучение: через глубокое вовлечение в действие.

В начале занятия анимационные элементы можно рассматривать как мотивирующее вступление, можно использовать этот метод на этапе работы над учебным материалом, а также в качестве резервного этапа, в конце занятия. Анимацию, используемую в аудитории, условно можно разделить на следующие виды: наглядная, игровая, функциональная, перформанс. Нередко происходит сочетание отдельных видов анимации, что создает предпосылки успешного их внедрения в занятие.

Наглядная анимация

Наглядная анимация сводится к тому, чтобы сделать обучение иностранному языку максимально привлекательным, живым, интересным и не громоздким, избегая сухих правил. Когда учебный контент демонстрируется таким образом, чтобы его можно было воспринимать с помощью различных органов чувств, легче понимается и запоминается содержание обучения. Еще в XVII в. Иоганн Амос Коменский (Ян Амос Коменский) указал на важность наглядности в процессе обучения и назвал ее золотым правилом дидактики [Spitzer, Herschkowitz 2020, p. 49]. Обучающиеся воспринимают наглядную анимацию, распознают ее зашифрованный смысл, используют полученную наглядность в процессе обучения. Наглядная анимация должна быть правильно подобрана, чтобы помочь учащимся лучше понять и запомнить содержание учебного материала. Ее этапами являются визуализация, выдвижение гипотез о ее значении, описание увиденного, интерпретация и оценка. Каждый обучающийся воспринимает содержание наглядной анимации по-своему.

Одним из примеров использования наглядной анимации для усиления впечатления и попытки смоделировать ситуацию послужила тема падения Берлинской стены. После окончания Второй мировой войны державы-победительницы разделили Германию на два государства. Берлин, будучи столицей ГДР, был поделен на четыре сектора. Американский, британский и французский секторы вместе назывались Западным Берлином. Западный Берлин входил в состав ФРГ, куда в первые годы раздела Германии из ГДР бежали многие граждане. Правительство ГДР не желало, чтобы люди переезжали из Восточной Германии в ФРГ, вот почему с 1961 г. была выстроена граница, укрепленная стенами, заборами и колючей проволокой – Берлинская стена, общей протяженностью 155 км,

ставшая символом раздела Германии и конфликта Восток–Запад. Она не только разлучила семьи и друзей, создала многие неудобства при передвижении, но и принесла городу много страданий и боли. По меньшей мере 136 человек погибли здесь в результате попытки побега с востока на запад. По словам очевидцев:

Die ersten Reaktionen der Berliner bestanden aus einem Gemisch von Neugier, Schrecken, Angst und Erregung... Angst und Erregung schlugen in Empörung und Wut um, als die Berliner sich vergegenwärtigten, was Stacheldraht, Preßlufthämmmer und Barrikaden bedeuteten. Als die Einsicht sich durchsetzte, daß die Mauer sich nicht beseitigen lasse, schlugen Empörung und Wut in Ohnmacht, oft in Resignation um³.

Первоначальная реакция берлинцев при возведении стены являлась смесь любопытства, ужаса, страха и возбуждения. Страх и возбуждение сменились возмущением и гневом, когда берлинцы осознали, что означают колючая проволока, отбойные молотки и баррикады. Когда пришло понимание того, что стену невозможно разрушить, возмущение и гнев переросли в бессилие, часто в смирение (перевод мой. – С. В.).

Хотя постепенно и утвердилось осознание того, что стена стала статус-кво, это не изменило того факта, что она оставалась символом бесчеловечности, от которой тяжело страдали многие берлинцы. Некоторые из них только внешне адаптировались к реалиям, то есть сработал защитный механизм вытеснения. Врач Дитфрид Мюллер-Хегеманн, специалист в области психиатрии и неврологии, долгое время практиковавший в Восточном Берлине, обнаружил, что по всему Берлину свирепствует «die Berliner Mauer-Krankheit» – «болезнь стены», которую он подробно описал в медицинском справочнике⁴. Это был синдром психических и психосоматических расстройств, который автор объяснил тем, что невыносимое давление и стресс оказывались на семьи и людей, поскольку их межличностные связи были разрушены в результате строительства стены. Они часто проявлялись клаустрофобией, то есть страхами берлинцев, что они «заперты» или «замурованы» до такой степени, что не смогут этого вынести в своих собственных

³ *Lehmann H.G.* Mit der Mauer leben? Die Einstellung zur Berliner Mauer im Wandel. URL: <https://www.chronik-der-mauer.de/material/178753/lehmann-hans-georg-mit-der-mauer-leben-die-einstellung-zur-berliner-mauer-im-wandel> (дата обращения 25 апреля 2024).

⁴ *Müller-Hegemann D.* Die Berliner Mauer-Krankheit. Zur Soziogenese psychischer Störungen. Herford, 1973. 129 S.

домах. К этому добавились депрессия, расстройства поведения, нарушения работы внутренних органов и даже психоз. Также не случайно в Берлине был зафиксирован печальный рекорд попыток самоубийства и реализованных самоубийств. Западный Берлин считался городом с рекордно высоким уровнем самоубийств в мире после возведения стены. В восьмидесятые годы жители Западного Берлина обнаружили у стены достоинства и прелести, которые на тот момент казались гротескными с точки зрения последовавших за 13 августа 1961 г. недель. На каждом шагу она представляла собой некое произведение искусства: расписана картинками, украшена граффити и изобиловала изречениями. Туристы открыли для себя стену как достопримечательность, а следом начался и туристический бизнес, прежде всего для торговцев открытками с видами и сувенирами.

Что означало для берлинцев возведение стены, помогает понять наглядная анимация. Для создания впечатления трагедии разобщения немецкого народа и проживания ситуации, когда Берлинской стеной были разделены семьи, на занятии автора была натянута посередине между сидящими в аудитории одnogруппниками веревка, разделяющая их. Учащимся было предложено высказаться о своих чувствах и ощущениях при разделении группы. Произведенный разделением эффект позволил прочувствовать студентам глубину человеческой катастрофы, произошедшей в Берлине летом 1961 г. В результате мирной революции 9 ноября 1989 г. стена пала и произошло воссоединение Германии. Легко также было объяснить студентам радость и эйфорию от падения Берлинской стены, в результате которой исчезло большинство пограничных сооружений. В данном случае сухие факты были вплетены в наглядную демонстрацию, которая вызывала эмоции у аудитории. Благодаря продуманной анимации внимание и интрига сохранялись на протяжении всей работы над темой. Таким образом, если неопровержимые факты не являются захватывающими, не вызывают интереса у аудитории, то события или истории, которые вызвали у реципиента сильные эмоции, остаются в памяти надолго и способны вызвать рефлексию.

Игровая анимация

Одной из эффективных форм анимации является игра. Феномен игры неоднократно заставлял философов давать адекватные описания того, что происходит в ее процессе и какие последствия это имеет для мышления. В XX в. Ганс Георг Гадамер (1867–1928),

Людвиг Витгенштейн (1889–1951), Мартин Хайдеггер (1889–1976), Ойген Финк (1905–1975) и Жак Деррида (1930–2004) неоднократно указывали на бездонность игры как неисчерпаемого кладезя импульсов для создания новых способов мышления. В 1938 г. голландский историк культуры Йохан Хёйзинга (1872–1945) в труде “*Homo Ludens*” – «Человек играющий» (1938) разработал и выдвинул тезис о том, что игра есть «добровольное поведение или занятие, которое происходит внутри некоторых установленных границ места и времени согласно добровольно взятым на себя, но безусловно обязательным правилам, с целью, заключающейся в ней самой; сопровождаемой чувствами напряжения и радости, а также ощущением «инобытия» в сравнении с «обыденной жизнью» [Хёйзинга 2020, с. 46]. По мнению Деррида, игра языка разрывает присутствие и позволяет радостно утверждать мир знаков без изъяна, без истины, без происхождения [Деррида 2024]. Таким образом, в постструктурализме игра приобретает фундаментальное значение. В контексте концепции языковой игры Витгенштейна, хотя и не определенной им самим однозначно, концепция игры раскрывается, среди прочего, в философии языка [Витгенштейн 2018]. В настоящее время практически нет ни социальной, ни культурной, ни научной области, в которой бы не использовался термин «игра». В современную эпоху Интернета и гипертекста пассивный читатель прошлого книжного века превратился в активно играющего текстового пользователя компьютера, возможности развития которого, однако, слишком часто ограничиваются только его средствами массовой информации.

Удачная область применения игровой анимации – тема разделения мусора в Германии в рамках разговора об экологии. На Западе сортировкой мусора начали заниматься с 80-х гг. прошлого века. Одной из первых стран, осознавших важность переработки отходов, стала Германия. Чуть позже, уже в 90-е, стандарты сортировки начали фиксировать на законодательном уровне: во Франции, Великобритании, Швеции, Польше и других странах были приняты соответствующие законы. Несмотря на то что формально сортировка мусора действует в России достаточно давно, многие потребители имеют самое приблизительное представление о том, как она осуществляется, и думают, что оно отнимет много времени. В Германии разделение мусора начинается непосредственно с потребителя. Это означает, что каждое домашнее хозяйство должно само сортировать свой мусор и складывать его в разные контейнеры.

Студентам было предложено разобраться в том, какие отходы попадают в контейнеры определенного цвета, а именно разложить

по «контейнерам» черного, оранжевого, коричневого и зеленого цветов карточки с названиями материалов и предметов, ставших «ненужными», обосновывая свое мнение. Игровая анимация в данном случае позволила непринужденно закрепить правила разделения мусора, познакомиться с реалиями страны изучаемого языка и одновременно весело провести время.

Оживление на занятии вызвал кубик с эмоциями – интересная игровая анимация, стимулирующая монолог. Водящему нужно опознать эмоцию, изобразить ее в пантомиме, а остальным игрокам ответить на такой вопрос: сталкивались ли они раньше с ситуацией, в которой испытывали это чувство, и рассказать о ней.

Знакомство с немецкой конкретной поэзией можно рассматривать как игровую анимацию с немецким языком, стимулирующую как творческие способности и воображение учащихся, так и их способность к языковому опыту. Конкретная поэзия – направление современной немецкой поэзии. Это литература, которая вырывает слова, буквы или даже знаки препинания из привычного грамматического контекста и использует их в качестве «материала». Большое внимание уделяется звуковой и визуальной стороне речи. Влияние этих двух языковых измерений достигается с помощью техник сборки, выстраивания и монтирования строк соответственно. При знакомстве с немецкой конкретной поэзией учащиеся получают представление о структуре языка, а также о функционировании языковых средств. Кроме того, конкретная поэзия может сделать лингвистическое содержание понятным с помощью визуализации. Цель состоит в том, чтобы развить чувствительность к визуальному воспроизведению речи. Оригинальная версия немецкого автора стихотворения подлежит обсуждению и сравнению с предложенными учащимися решениями. Интересные решения могут быть найдены в партнерской или групповой работе. Работа в паре требует обмена мнениями и стимулирует формирование собственных суждений и критики. В качестве дополнительной работы учащиеся могут сами создать свои стихи в форме конкретной поэзии. Пиктограммы конкретной поэзии открывают широкие возможности для творческого создания языка и его использования.

Игровая анимация отлично зарекомендовала себя при работе над грамматическим материалом. Грамматика, традиционно преподаваемая преимущественно в когнитивной, абстрактной форме, часто не захватывает изучающих иностранный язык, которые затем не в состоянии осмысленно интегрировать эти грамматические знания в практическое использование иностранного языка [Kanaplianik 2016].

Цель изучения грамматики на уроках иностранных языков состоит в том, чтобы учащиеся свободно и продуктивно владели построением высказывания. Речь идет не о передаче научной системы правил языка, а о выборе ее элементов для коммуникативных целей [De Knor, Mollica 2016, p. 3].

В немецком языке на начальном этапе грамматические ошибки встречаются в виде пропусков обязательных членов предложения, отсутствия окончания глагола, отсутствия образования соответствия подлежащего и глагола, пропуска подлежащего и грамматических функциональных слов (предлогов, артиклей, союзов), искажения изменяемых частей речи (существительные, глаголы, прилагательные, местоимения, числительные, артикли), последовательности слов в предложениях. Преодолевая трудности в соотношении артикля и предмета в немецком языке, можно, предварительно правильно назвав предметы с артиклем, расположенные в зоне видимости студентов, предложить затем назвать спрятанные предметы, придумать забавное обоснование при помощи союзов и придаточных предложений; можно попросить найти в аудитории спрятанную шоколадку, делая на иностранном языке предположения о месте ее расположения, правильно используя пространственные предлоги, или с этой же целью прикрепить скрепки к мягкой игрушке, например «вверх ногами», «под левую переднюю лапу», «рядом с носом» (забавно, когда учащиеся прикрепляют скрепки к себе), а затем описать расположение скрепок [Klippert 2018, p. 127]. Для работы над прошедшим временем студенты могут получить роли участников событий преступления и задание рассказать о своем алиби на вчерашний день детективу от лица своего персонажа. В процессе выполнения задания стал очевидным тот факт, что чем более проработаны сюжет и игровые персонажи, тем интенсивнее пользователи вовлекаются в игровую анимацию.

При выборе анимационных игровых элементов следует обратить внимание на то, чтобы игры соответствовали уровню аудитории – они должны быть скорее сложными, чем легкими, поскольку обучающиеся будут воспринимать их как вызов и, следовательно, будут мотивированы выиграть. Преимущество использования на занятии анимационных игровых элементов состоит в том, что моделируется игровой мир, в котором обучающиеся чувствуют себя комфортно и могут сопереживать друг другу. Обучение на практике позволяет проводить более глубокую и качественную работу с учебным материалом. Кроме того, наличествует мгновенная и индивидуальная обратная связь: обучающиеся могут определить

уровень, на котором они находятся, и увидеть перспективы дальнейшей работы над темой.

Концепция анимации предусматривает включение драматургии в преподавание грамматики иностранного языка. Элементы драматического искусства позволяют изучать грамматику не только «когнитивно, но и социально, эмоционально и телесно-кинестетически» [Roche 2017, p. 28]. Средствами драматургии возможно сделать грамматические структуры функциональными, создавая коммуникативные ситуации для применения структур и отражения их использования. На таких занятиях учащийся сталкивается с вымышленными ситуациями, в которых грамматика изучается «на практике». Учащиеся должны использовать грамматические структуры в различных контекстах, размышлять над их использованием, а затем расширять и обогащать драматические ситуации своими недавно приобретенными знаниями или более тонкими нюансами [Gradel 2016]. Чем больше задействовано чувств и эмоций, тем больше содержание обучения закреплено в контексте, тем более эффективным и устойчивым будет усвоение. Сюжетная ситуация создается в соответствии с заданием темы с помощью изображения или текста и т. д. Эта открытая структура дает пространство для импровизации, целью является сам динамический учебный процесс. Таким образом стимулируются «метакогнитивные мыслительные процессы» [Spitzer, Herschkowitz 2020, p. 92].

Первой грамматической трудностью, с которой сталкивается новичок в грамматике немецкого языка, становится порядок слов в предложении. Продемонстрировать возможные положения членов предложения можно, раздав студентам таблички со словами, которые в целом образуют предложение. Перемещаясь в одном ряду со своими табличками, обучающиеся запоминают возможные варианты построения предложения. То же упражнение подойдет для изучения положения вспомогательного глагола в Perfekt и других грамматических конструкциях. Этот же метод можно применить для демонстрации немецкого словообразования. Так, например, становится существенно легче объяснить разницу между значением близких синонимов *austauschen*, *tauschen*, *umtauschen*, эквивалентом которых в русском языке является слово «обменять». Предлагается продемонстрировать студентам одинаковые карандаши и, поменяв их местами, назвать описывающий ситуацию глагол “*ein-tauschen*”. Если обмен произвести между ручками разных цветов, правильно будет употребить глагол “*austauschen*”. Если заменить ручку на карандаш, необходимо выбрать глагол “*tauschen*”. Если заменить сломанный карандаш на новый, выбор падает на глагол “*umtauschen*”.

Функциональная анимация

Функциональная анимация подразумевает извлечение конкретной пользы из анимационного элемента, сопровождающего занятие на иностранном языке. Решение конкретных коммуникативных задач позволяет продемонстрировать обучающимся, насколько далеко они продвинулись в изучении языка, какие проблемы, возникающие в повседневной жизни, они могут решить на этом этапе, находясь в иноязычном пространстве. На первом же занятии студентам можно предложить познакомиться друг с другом на иностранном языке, перемещаясь в аудитории в поисках нового партнера для диалога. Целью является знакомство с наибольшим количеством участников действия. Еще одним коммуникативным упражнением может стать задание отгадать участника группы по небольшой информации о нем, написанной анонимно. Студенты выполняют это упражнение в начале учебного года, когда происходит знакомство с одногруппниками, что помогает узнать больше о студенческом коллективе, об интересах друг друга.

В последние годы становится ясно, насколько прочно расизм укоренился в повседневной жизни Германии и в какой степени социальные институты и структуры способствуют этому. Жесткие, устаревшие классификации используются для разграничения людей по этническим, национальным, культурным или расовым признакам. Эти классификации в основном негативные, обусловленные расистскими образцами мышления и действий. Процесс разделения людей на группы «мы» и «они» включает в себя в основном негативную оценку «их», в отличие от «нас». «Они», например, нецивилизованные, отсталые и преступные, «мы», напротив, цивилизованные, современные и порядочные. Повседневный расизм не всегда легко обнаружить. Он может ясно проявляться в форме расистских оскорблений и унижающих достоинство действий или быть выраженным более тонко. Критика расизма и борьба с дискриминацией проявляются в выборе лексики для описания явления другой культуры. Студентам-международникам необходимо знать альтернативные способы обозначения тех или иных явлений, которые позволят остаться в рамках толерантности, общаясь на немецком языке. Почувствовать, насколько важно быть толерантным и политкорректным, позволяет задание: обнаружить неполиткорректное высказывание среди списка и исправить его в соответствии с нормами толерантности и политкорректности.

Перформанс как форма анимации на занятии иностранным языком

Одним из удачных видов анимации на занятиях иностранным языком является перформанс. Форма “Slam Poetry”, зародившаяся в конце 1980-х гг. в Чикаго и распространившаяся по всему миру в 1990-х гг., в основном дает возможность молодым авторам выступить на сцене, предполагает непосредственное знакомство с выступающими и их собственным выступлением с текстами песен, написанными самостоятельно. Этот прием можно активно задействовать на занятиях, побуждая учащихся изучать иностранный язык, писать, читать и воспринимать тексты песен на нем. Простые правила, свобода дизайна и взаимодействие между докладчиком и его слушателями делают форму “Slam Poetry” интересной концепцией для преподавания иностранного языка. Допускается все: проза, речь, миниатюра в рамках 5–6 минут. Перформанс позволяет установить эмоциональную связь с иностранным языком. Актерское мастерство и импровизации поднимают градус мотивации и заряжают обучающихся энергией. Этап организации презентации собственного выступления или выпуск видеозаписи с авторами текстов создают неизгладимое воспоминание об этом конкретном уроке. Своеобразный моноспектакль очень полезен для активации оперативного словаря, так как телесная память является существенной помощью памяти долговременной ментальной. Информация, подкреплённая соответствующими действиями, как своеобразным якорем, запоминается значительно лучше.

Помимо аудиторного времени, анимационные элементы можно привести и в моменты неформальных встреч, когда молодые люди общаются друг с другом, поскольку именно в эти моменты у них появляется смелость рисковать. К положительным эффектам обучения могут привести экскурсии, созданные студентами на изучаемом языке, посещение выставки, связанной с культурой и историей изучаемого языка, знакомство с кухней изучаемого региона, просмотр театральной постановки и т. д. Далёко не каждый вид анимации подходит для возможного использования в обучении. Критерии выбора анимационных элементов, а именно: возможность самостоятельных действий, наличие разных уровней сложности, наличие инструкций, четких правил и целей, демократичность анимационных элементов (игровое соперничество не должно носить негативный характер), наличие стимулов (вознаграждений, оценок и игровых соревнований) задаются преподавателем, существенно повышая и усложняя роль последнего.

Роль преподавателя при использовании анимационных элементов

Конечно, метод анимации имеет свои вызовы и ограничения. Например, для успешного применения элементов языковой анимации необходимо наличие преподавателей, способных интегрировать знания из различных областей, учитывая интересы студентов, и создавать живые мотивирующие учебные ситуации. Не все содержание занятия должно быть представлено играми, необходимы и упражнения. Преподаватель, предлагающий творческие задания из области игр, развлечений и культуры, становится инициатором совместных действий и идейным вдохновителем. Создание позитивной и запоминающейся атмосферы, погружение в культуру изучаемого языка входит в задачи преподавателя, интегрирующего элементы анимации в занятия. Так, например, на новогодних фестивалях студентам предлагался мастер-класс по созданию рождественского венка – символа предрождественского времени для немецкоязычных стран. Инструкции по созданию венка давались на немецком языке. Анимационные элементы в данном случае позволили познакомиться с рождественскими традициями стран изучаемого языка и получить захватывающий опыт в области декорирования. Другим примером может служить задание собрать традиционный в Германии фахверковый дом из предложенных материалов и описать размещение в нем комнат.

В обоих случаях студенты проявляли активность и живой интерес к неформализованному занятию. Обучение иностранному языку с элементами анимации в данном случае происходило при задействовании собственных талантов, которые иностранный язык сопровождал, описывая конкретную жизненную ситуацию. Обращение к эмоциям обучающихся посредством яркого впечатления позволило закрепить необходимые грамматические конструкции и страноведческую информацию.

Вывод

Знаменитый философ Людвиг Витгенштейн сказал:

Представить язык – значит представить себе форму жизни [Витгенштейн 2018, с. 26].

Язык должен быть понят в его использовании и, следовательно, переплетается с нашими действиями и играми, каждый из которых

имеет свои собственные правила. Смысл предложений проявляется в контексте форм жизни и практикуемых в них так называемых языковых игр. Последние функционируют не в соответствии с логическими критериями, а, скорее, в соответствии с ситуационной согласованностью и уместностью в повседневном языке. Используя образовательную анимацию, учащиеся погружаются в увлекательную и живую презентацию учебных упражнений. Анимация включает в себя разные визуальные эффекты, особые темы или захватывающие истории – таким образом, позволяет рассматривать различные семантические поля. Яркие анимационные элементы помогают установить связь с аудиторией и отлично мотивируют учащихся. Динамичное представление учебного материала улучшает преподавание, облегчает получение знаний и, что не менее важно, делает обучение более увлекательным. Использование анимации в образовательных целях помогает учащимся развить у обучающихся навыки критического мышления. Анимация стимулирует интерес к разговору, предоставляет учащимся не только платформу для общения и совместной работы, но и демонстрации себя. Понятие «анимация на занятии» полностью оправдывает свое название, так как речь идет об одухотворенных, живых, эмоционально ярких эпизодах.

Литература

- Витгенштейн 2018 – *Витгенштейн Л.* Философские исследования. М.: АСТ, 2018. 352 с.
- Дерида 2024 – *Дерида Ж.* Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/3038> (дата обращения 15 марта 2024).
- Кицис, Надричный 2022 – *Кицис В.М., Надричный А.В.* Анимационные инновационные технологии в туризме // Научное обозрение. Международный научно-практический журнал. 2022. № 4. С. 1–8. URL: <https://srjournal.ru/2022/id375/> (дата обращения 15 марта 2024).
- Хёйзинга 2023 – *Хёйзинга Й.* Homo Ludens; Статьи по истории культуры. URL: http://yanko.lib.ru/books/cultur/huizinga_homo_ludens_all_2_volum%3D81.pdf (дата обращения 15 марта 2024).
- De Knop, Mollica 2016 – *De Knop S., Mollica, F.* A construction-based study of German ditransitiv phraseologisms for language pedagogy // De Knop S., Gilquin G., Applied construction grammar. Berlin: Mouton de Gruyter, 2016. P. 53–88.
- Gradel 2016 – *Gradel, V.* The acquisition of the German case system by foreign language learners through computer animations based on cognitive linguistics // Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association. 2016. № 4 (1). P. 113–134.

- Kanaplianik, 2016 – *Kanaplianik K.* Kognitionslinguistisch basierte Animationen für die deutschen Modalverben. Berlin: LIT Verlag, 2016. 435 S.
- Klippert 2018 – *Klippert, H.* Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz, 2018. 290 S.
- Roche 2017 – *Roche J.* Kognitive Linguistik: Die Bedeutung der Grammatik // *Magazin Sprache*. 2017. № 5. P. 27–36.
- Spitzer, Herschkowitz 2020 – *Spitzer M., Herschkowitz N.* Wie wir denken und lernen: Ein faszinierender Einblick in das Gehirn von Erwachsenen Hardcover. Heidelberg, Berlin: Spektrum, 2020. 160 S.

References

- Derrida, J. (2024), *Struktura, znak i igra v diskurse gumanitarnykh nauk*. [Structure, sign and play in the discourse of the humanities], available at: <https://gtmarket.ru/library/articles/3038> (Accessed 15 March 2024).
- De Knop, S. and Mollica, F. (2016), “A construction-based study of German ditransitive phraseologisms for language pedagogy”, De Knop, S. and Mollica, F. (eds.), *Applied construction grammar*, Mouton de Gruyter, Berlin, Germany, pp. 53–88.
- Gradel, V. (2016), “The acquisition of the German case system by foreign language learners through computer animations based on cognitive linguistics”, *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*, no. 4 (1), pp. 113–134.
- Huizinga, J. (2023), *Homo Ludens; Articles on the history of culture*, available at: http://yanko.lib.ru/books/cultur/huizinga_homo_ludens_all_2_volum%3D8l.pdf (Accessed 15 March 2024).
- Kitsis, V.M. and Nadrichnyi, A.V. (2022), “Animation innovative technologies in tourism”, *Nauchnoe obozrenie. Mezhdunarodnyi nauchno-prakticheskii zhurnal*, no. 4, pp. 1–8.
- Kanaplianik, K. (2016), *Kognitionslinguistisch basierte Animationen für die deutschen Modalverben: Zusammenspiel der kognitiven Linguistik und des multimedialen Lernens bei der Sprachvermittlung*, LIT Verlag Dr. W. Hopf, Berlin, Germany (Transkulturelle Kommunikation; Band 7). 435 S.
- Klippert, H. (2018), *Kommunikations-training, Übungsbausteine für den Unterricht*, Beltz, Weinheim, Germany.
- Roche, J. (2017), “Kognitive Linguistik: Die Bedeutung der Grammatik”, *Magazin Sprache*, no. 5, pp. 27–36.
- Spitzer, M., Herschkowitz, N. (2020), *Wie wir denken und lernen: Ein faszinierender Einblick in das Gehirn von Erwachsenen*, Spektrum, Heidelberg, Berlin, Germany.
- Vitgenshtein, L. (2018), *Filosofskie issledovaniya* [Philosophical research], AST, Moscow, Russia.

Информация об авторе

Светлана А. Воронова, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, 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, 125047; svetlana1916007@rambler.ru

УДК 784(430)

DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-148-162

Тексты популярных немецких песен
как отражение социокультурных тенденций Германии
периода 1945–1989 гг.: методический аспект

Анастасия А. Пятунина

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

Аннотация. Статья посвящена диахроническому обзору популярных песен на немецком языке, которые являются неисчерпаемым источником социально-политического и историко-культурного наследия Германии. Детальное изучение и глубокое осмысление песенного наследия любой страны способствует более эффективному овладению ряда дисциплин, среди которых одно их первых мест занимает иностранный язык (далее – ИЯ). Особое внимание автор статьи уделяет исследованию лексических, стиливых (художественных), тематических и функциональных особенностей, раскрывающих то культурно-историческое богатство, которым обладает особый язык песни вообще и немецкой песни в частности.

С помощью комплексного, историко-политологического и дидактического подходов к анализу песни автор предпринимает попытку проследить взаимосвязь песни на ИЯ и политического контекста определенной исторической эпохи, доказывая при этом, что исследование такой взаимосвязи является когнитивным процессом, направленным на познание истории и культуры страны изучаемого языка, а песенный текст, будучи разновидностью поэтического текста, является комплексным явлением, включающим в себя историческую, культурологическую и лингвистическую составляющие.

Использованный в статье диахронический обзор позволяет ее автору рассмотреть те качественные изменения, которые претерпевает популярное музыкальное произведение – и песня в том числе – на определенном временном отрезке.

Ключевые слова: обучение иностранному языку (популярная немецкая песня), исторический (политологический, лингвистический) уровень, содержание, смысл

Для цитирования: Пятунина А.А. Тексты популярных немецких песен как отражение социокультурных тенденций Германии периода 1945–1989 гг.: методический аспект // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 148–162. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-148-162

© Пятунина А.А., 2024

Popular German songs as the reflection of sociocultural tendencies in Germany (1945–1989): methods of teaching aspect

Anastasiya A. Pyatunina

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

Abstract. The article is devoted to a diachronic review of popular German songs, which are an inexhaustible source of socio-political, historical and cultural heritage of Germany. A detailed study and deep understanding of the song heritage of any country contributes to a more effective mastery of a number of disciplines, among which a foreign language occupies one of the leading places. The author of the article pays special attention to the study of lexical, stylistic (artistic), thematic and functional features which reveal the cultural and historical wealth that the special language of a song in general and a German song in particular has.

Using comprehensive, historical-cultural and didactic approaches to the song analysis, the author attempts to trace the relationship between a song in a foreign language and the sociocultural context of a certain historical era. At the same time, the author proves that the study of such a relationship is a cognitive process aimed at understanding the history and culture of the country of the language being studied. And the text of the song, being a type of a poetic text, is a complex phenomenon that includes historical, cultural and linguistic aspects.

The diachronic review used in the article allows us to consider the qualitative changes that a popular piece of music – including a sung narration – undergoes over a certain period of time.

Keywords: foreign language teaching (popular German songs), historical (political science, linguistic) level, content, meaning

For citation: Pyatunina, A.A. (2024), “Popular German songs as the reflection of sociocultural tendencies in Germany (1945–1989): methods of teaching aspect”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 148–162, DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-148-162

Из трехминутной пластинки мы узнаем
больше, чем за все время обучения в школе.
Брюс Спрингстин (из песни «Не сдаваться»)

Введение

Традиционно значимыми требованиями к качеству образования будущих специалистов гуманитарного профиля выступают: (а) высокий уровень владения ИЯ и (б) глубокое знание политики, истории

и культуры страны изучаемого языка. Очевидно, что задачи, соотносимые с подобными требованиями, не сводятся только к обучению грамматике и лексики, говорению и чтению, переводу и аудированию на ИЯ, но включают в себя весь комплекс межкультурных компетенций, подразумевающих воспитание в будущих специалистах по международным отношениям толерантности и уважения к чужой культуре, понимание процессов развития современного миропорядка в целом и отдельного государства в частности. Учебный процесс в данном случае должен происходить в тесной, почти синхронной, взаимосвязи ИЯ с другими гуманитарными дисциплинами, на фоне которой средствами образовательных аналогий возможно внушение уважения к культуре чужого государства и привитие любви и гордости к языку своей страны и ее культурному наследию.

Предметом историко-политологического и дидактического исследования автора стали песни на немецком языке. Основанием для выбора песни в качестве средства обучения немецкому языку стала сама сущностная природа этого музыкального жанра. Ритм, рифма, слова, положенные на музыку, – все это способствует более эффективному запоминанию лексического и грамматического материала, содержащегося в песне, способствует более быстрому и легкому восприятию песни в целом как нечто такого, что, в отличие от прозаического текста, не подвластно дискретному анализу. Пропущенная через эмоциональный фильтр восприятия, песня надолго (если не навсегда) остается в памяти ее слушателей, вызывая множество чувственных ассоциаций.

При этом было бы методически недальновидно рассматривать иноязычную песню лишь в качестве мнемического средства для запоминания языкового материала на ИЯ. Педагогический опыт автора статьи показывает: чтобы иноязычная песня стала частью содержательного, а еще лучше – смыслового – освоения ИЯ, за ее чувственным восприятием должен следовать этап контекстуализации, когда песня «помещается» в соответствующий исторический и политический контекст, позволяющий на интуитивном уровне ощутить «дух эпохи», а на рациональном – убедиться в том, что популярная песня – это аутентичное свидетельство для осмысления затронутых ею исторических дат, персоналий и событий.

На основании вышесказанного песня как единица обучения «представляет собой целостное культурно-историческое и информационно-эмоциональное пространство, где не только прослеживается привычная “линейность” языковых знаков (т. е. содержательно-фактуальная информация), но и обнаруживается конгломерат содержательно-подтекстовой и содержательно-концептуальной информации» [Халилова 2015, с. 76].

О критериях отбора песенного материала для занятий по ИЯ

Как предмет лингвистического исследования песенный текст анализируется в работах И.В. Арнольд, А.Н. Полежаевой, Л.Г. Дунашевой, Ю.Е. Плотницкого, Т.В. Черкес, И.Ю. Пашкеевой и других. В большинстве работ этих исследователей песня рассматривается и как источник социокультурной информации, и как музыкально-художественное произведение, отражающее историческую память народа:

Песня – неотъемлемая часть истории народа. Она способна погрузить учащегося в атмосферу страны изучаемого языка, продемонстрировать систему ценностей народа, образ его мышления [Плотницкий 2005, с. 147].

В качестве учебного материала для студентов, владеющих немецким языком на уровне B1-B2¹, автор предлагает использовать *немецкие песни*, наиболее популярные в период с конца Второй мировой войны (1945 г.) и до падения Берлинской стены (1989 г.): Lili Marleen (1945), Capri Fischer (Рыбаки с Капри) (1949)², Wirtschaftswunde (1958), Muss i Denn, Muss i Denn “wooden heart” (Деревянное сердце) (1958), Im Sommer ein und sechzig (Летом 61-го) (1961), 2. Juni 1967 (2 июня 1967). Желательно, чтобы интеграция этих песен в процесс обучения немецкому языку происходила в соответствии с хронологическим принципом их создания и исполнения, а не согласно методическому правилу «от простого к сложному». Следуя хронологическому (а не методическому) принципу работы с вышеназванными песнями, студенты (под руководством преподавателя) способны сформировать в своем сознании и памяти зримое восприятие исторических событий, происходивших в Германии в период ее раскола:

- поражение во Второй мировой войне (песня “Lili Marleen”);
- немецкое экономическое чудо (песня “Wirtschaftswunder”);
- проникновение в ФРГ англо-американской музыки, культуры и языка³ (песня “Muss i denn, muss i denn”);

¹ Уровень B1-B2 соотносится с общеевропейской компетенцией владения ИЯ (*The Common European Framework of Reference for Languages*).

² Песня написана в 1943 г., но была запрещена в Германии в связи с высадкой американских войск на остров Капри и увидела свет лишь в 1946 г.

³ Такое проникновение привело к образованию англемецкого языка (Denglish), смешению немецкого и английского языков (Deutsch + English) по аналогии со спанинглишем и френглишем.

- построение Берлинской стены (песня “Im Sommer ein und sechzig”);
- студенческое протестное движение в ФРГ (песня “2. Juni 1967”).

Выбор именно этих песен объясняется двумя взаимосвязанными между собой факторами: они, с одной стороны, должны содержать богатый грамматический материал (в виде разнообразия времен, залогов, наклонений) и стилистически окрашенную лексику (в виде метафор, сравнений, эпитетов и гипербол), а с другой – представлять собой содержательно значимый ресурс, в котором находят свое художественное отражение знаковые события из истории Германии и овладение которым способствует *обогащению знаниевого запаса* студента.

При отборе песенного материала традиционно учитываются личностные предпочтения студентов, содержательное наполнение песен и хорошая музыка. Что касается методических критериев отбора, к ним относятся:

- соответствие текста песни уровню языковой подготовки студентов;
- легкость понимания песни на слух (которая достигается четкостью дикции певца);
- наличие эмоционально-окрашенной лексики и грамматики, учебный материал;
- наличие содержательно значимого компонента (песня должна отражать историческое / культурное событие / период истории или ассоциироваться с ним) [Пашкеева 2014, с. 361].

*Об интеграции песенного материала
в процесс обучения ИЯ: дидактический,
историко-культурологический
и лингвистический аспекты*

Педагогический опыт автора статьи показывает, что к изучению ИЯ с использованием песенного материала может быть применен алгоритм познавательного процесса поступательного характера: от *подготовительного* (информирующего) уровня через *уровень чувственного восприятия* (прослушивание песни) к *уровню ее осмысления и практического использования языкового и содержательного песенного материала*.

В соответствии с этой формулой желательно начинать знакомство с немецкой песней с ряда вопросов общего характера, которые могли бы заинтересовать студентов и стимулировать их к участию

в обсуждении песенной тематики (*подготовительный (информирующий) уровень*):

1. Чем отличается популярная музыка от академической?
2. Что подразумевает понятие «популярная музыка (песня)»? Что делает музыку (песню) популярной?
3. Что заставляет композиторов и поэтов-песенников посвящать свои музыкальные произведения историческим событиям или выдающимся людям (ведь на это есть историки, биографы и т. д.)?
4. Какие именно языковые средства, характерные для песни, способны воздействовать на настроение, поведение, сознание людей? Приведите пример такой песни на родном и/или иностранном языке.
5. Что первично (более важно) для того, чтобы песня стала популярной: музыка или стихи?
6. Приведите примеры песен на родном и/или иностранном языке, которые ознаменовали бы то или иное историческое событие в вашей (или зарубежной) стране.

Об особенностях осмысления и практического использования языкового и содержательного песенного материала

В работе с песнями автор статьи предлагает следовать методике, которая включает пять *базовых этапов интегрирования текста песни в процесс преподавания ИЯ*:

- отбор песен в соответствии с определенными критериями (речь о котором шла в предыдущем разделе статьи);
- рассмотрение песни в соответствии с историческим и политическим уровнями анализа (знакомство с политической/ исторической ситуацией в стране, вызвавшей создание выбранной песни; языковые особенности, содержащиеся в песне);
- лексико-грамматический и содержательный анализ текста песни, который предполагает: (а) выполнение лексических упражнений (частичный/полный перевод песни; перефраз и толкование отдельных слов и фраз песни; (б) объяснение преподавателем грамматики песенного материала с ее последующим закреплением; (в) выполнение упражнений на проверку содержания песни (ответы на вопросы, заполнение пропусков (слов, строк, куплетов), определение истинных и ложных утверждений и т. д.);

- задания, направленные на понимание смысла песни, ее основной идеи и проблематики;
- подготовка студентами презентаций, которая предполагает (а) самостоятельный выбор песни, отражающей знаковое событие политической истории Германии; (б) исторический и политологический анализ выбранной песни.

Автор статьи рекомендует рассматривать предлагаемые им песни (вне зависимости от времени, причины и истории их создания) в соответствии с тремя уровнями анализа: *историческим*, *политическим* и *лингвистическим*. Такой анализ, с одной стороны, приучает студентов к системному мышлению, а с другой – оставляет возможность языковой и смысловой свободы интерпретации песенного материала. Особую роль интерпретация приобретает в процессе работы с любым иноязычным текстом, включая песенный, когда, в силу различия лексико-грамматических систем разных языков, происходит несовпадение смыслов, а значит, и восприятия этих смыслов со стороны реципиентов:

Чтобы найти хотя бы минимум точек соприкосновения в интерпретациях, необходимо совпадение лингвистического, образовательного и возрастного опыта [Антонова 2021, с. 12].

Следует, однако, отметить, что авторов, создавших выбранные нами песни, отделяет от сегодняшнего поколения студентов не только *другой* возрастной, образовательный или политический опыт, но и *иной* язык. Инаковость языка, а значит, и разность интерпретативного ресурса могут быть преодолены с помощью *перевода*. Но к песне это относится в меньшей степени, чем к прозаическому тексту, поскольку разность интерпретаций песни зачастую возрастает в связи с разностью восприятия (и трудностью понимания) тех стилистических фигур, которые в ней содержатся. Если же предложить учащимся сделать эквиритмический перевод песенного текста с сохранением ритма и рифмы, то в данном наиболее сложном виде трансформации текста предстоит решить краеугольный в данном виде перевода вопрос о принципиальной важности сохранения оригинала текста.

Практика применения

В качестве примера для многоуровневого (исторического, политического, лексико-грамматического, семантического и содержательного) анализа автором статьи была выбрана песня «2 июня 1967».

А. Исторический / политический уровни анализа песни «2 июня 1967» (автор – Ф.Й. Дегенхардт)

В названии песни содержится историческая дата: в этот день во время студенческой демонстрации был убит студент Бенно Онезорг. Кровавая расправа над Онезоргом была совершена полицейским, и данное обстоятельство послужило толчком к еще более активным протестам со стороны студентов, возмущенных не только самим фактом убийства, но и попыткой представителей власти «замять это дело» и обвинить в случившейся трагедии самих демонстрантов. Данный инцидент – отнюдь не единственный факт студенческих возмущений в одной стране: вторая половина 60-х гг. – время формирования и радикализации студенческого протестного движения в США и Западной Европе. Однако именно ФРГ стала той страной, где конфликт поколений, имевший все основания перерасти в гражданскую войну, отличался самой длинной предысторией и самыми радикальными последствиями. Таким образом, песня «2 июня 1967» стала реакцией не только на факт убийства Онезорга, но и на студенческое протестное движение Европы и США в целом. Очевидно, что вопрос, призванный раскрыть смысл анализируемой песни, в конечном итоге связан с причинами, в соответствии с которыми немецкие студенты, являющие собой будущую политическую и экономическую элиту страны, подвергают свою жизнь риску, не опасаясь при этом открытого противостояния власти. Реальные причины не раскрыты в тексте самой песни, но прослеживаются, если учащиеся под руководством преподавателя предпринимают попытку ее контекстуализации, т. е. «помещения» ее в исторический/политический контекст эпохи 60-х гг. Одна из причин – недоверие простых людей (и прежде всего молодежи) к политикам, запятнавшим себя службой нацистскому режиму. Еще одним поводом для студенческого недовольства можно считать ремилитаризацию, начавшуюся в ФРГ и вызвавшую панику у значительного числа людей. И наконец. Властями была предпринята серьезная попытка ограничить свободу прессы, а значит, и свободу слова в целом.

Б. Лексико-грамматический и семантический анализ песни «2 июня 1967»

Лексика песни. Автор песенного текста «2 июня 1967» (как и большинство поэтов-песенников) использует разговорную лексику (Brei, Rotz, Flennen), обладающую за счет целого ряда признаков, и в частности за счет большого количества полисем, мощным интерпретативным ресурсом. В связи с этим осложняется, но и становится более интересным, поиск ответа на вопросы, касающиеся

толкования той или иной песенной строки: “Argument der StraÙe” относится только к гибели Онезорга или ко всей политической ситуации в Германии? Что конкретно обозначает “nicht gewollt”, и кто эти “sogenannte Masse”? Что подразумевает метафорическое выражение “Kreuze an die Waende schreiben”? И что это за “Brei” из “Rotz und Blut”?

В тексте песни поочередно сменяют друг друга *глаголы состояния* (haben, sein, wissen, kennen, schlafen) и *глаголы действия* (sagen, zollen, rechnen, malen, nennen, aufwachen, schreiben, geben, denken, stellen, raten, treffen, zuschlagen, röhren, verhöhnern), при этом последние придают песне ту динамику, которая свойственна большинству песен, связанных с историческими датами (достаточно вспомнить советские песни, посвященные революции и/или гражданской войне).

Модальные наречия (bloÙ, genau, genug, noch), используемые в сочетании с наречиями причины (Das ist doch Farbe, aber eure Hände), призваны создать впечатление истинности слов автора песни, а часто используемые вопросительные местоимения (warum, was, wer) усиливают обвинительный тон в отношении произошедшего. Своеобразным «обвинителем» выступает и аллитерация (warum, was, wir, wer, wisst, wenn, wart, Wahl, Wahlen, Waende, Wut).

И наконец. Для любой песни характерно наличие эмоционально-оценочной лексики, которая в случае с песней «2 июня 1967» способствует появлению и усилению чувства страха:

Und das schlägt zu, mitten im Flennen
Aus Rotz und Blut ist dieser Brei.

Грамматика песни. Песня «2 Juni 1967» – это призыв, обращение к обществу. И апеллирование к слушателю происходит с помощью использования *повелительного наклонения* (sagt, denkt), глаголов в форме инфинитива (uns ist es nicht genug / ... ein Kreuz zu malen, ... soll euch noch raten, ... kann noch ruhig schlafen) и вопросительных предложений (Warum eure Wut? Was soll man euch, was soll man euch noch raten? Warum, verdammt, seid ihr nicht aufgewacht / Bevor die Kugeln trafen. Und sagt, wer kann noch ruhig schlafen?).

В. Семантика и синтаксис песенного текста

В тексте песни отсутствуют логические коннекторы (а значит, и семантические связи) между предложениями, и это должно было бы привести к не(до)пониманию того, о чем повествует эта песня,

но этого не происходит, и у слушателя не создается впечатления «разорванности» смысла, заложенного автором слов. Наоборот, у слушателя остается пространство для воображения, ведь каждый понимает скрытые смыслы песни тем или иным образом в зависимости от собственного опыта и кругозора.

Повелительное наклонение в виде синтаксических конструкций и риторические вопросы, используемые в песне (*warum eure Wut?, was soll euch noch raten?, Warum, verdammt, seid ihr nicht aufgewacht/Bevor die Kugel trafen?, wer kann noch ruhig schlafen?*), создают впечатление агрессии [Brinker 2005, S. 119]. Для придания большей художественной выразительности в тексте песни довольно часто встречается инверсия, когда первое место в предложении занимает дополнение в винительном падеже (*Zerquetschte Schädel stellt ihr zum Vergleich*), дополнение в дательном падеже (*Uns ist es..., und euch, euchpaar'n ...*), дополнение с предлогом (*Aus Rotz und Blut ist ...*) или наречие (*Zu oft verhöhnt habt ihr..., Nun wiist ihr es..., Jetzt schreiben wir...*). С помощью инверсии автор акцентирует внимание на том слове, которое несет основную смысловую нагрузку в высказывании и добивается тем самым наибольшего воздействия на слушателя-реципиента [Wellmann 2008].

Для текста песни характерны простые синтаксические конструкции и «прозрачные» лексические и грамматические средства, не требующие длительного процесса декодирования информации. Все это обусловило то, что песня легко запоминается и воспроизводится [Schneider 2022].

Г. Содержательный анализ песни «2 июня 1967»

В содержательном плане песня представляет собой гипотетический диалог полемического характера между *wir-Gruppe* – группой-МЫ, группой левых активистов, к которой причислял себя и сам Дегенхардт – и *sie-Gruppe* – группой-ОНИ, группой представителей власти, виновных в гибели Онезорга [Hinderer 2007]. Очевидно, что в полемике между МЫ и ОНИ победу одерживает группа МЫ (ибо группа ОНИ изначально «лишена права голоса»), и слушатель изначально идентифицируется с левыми активистами за счет повторения местоимений “Wir” и “ihr” – любимого приема политической персуазивной коммуникативной стратегии пропагандистского толка [Burel 2013].

Музыка. Содержательно значимый текст песни сопровождается медленной музыкой, а неожиданное «столкновение» тягучей мелодики с достаточно агрессивными словесными рядами (“Wahlen, Wände, Straße, kennen, raten”) создает неожиданный и запоминающийся по своему влиянию эффект на слушателей.

Д. Более глубокое осмысление текста песни достигается за счет предлагаемых автором статьи учебных заданий.

Задание 1. Автор песни Ф.Й. Дегенхардт был по профессии юристом, доктором права. Как Вы считаете, на какой юридический документ в связи с этим похожа песня? Апелляция? Обвинительный приговор? Оправдание? Приведите аргументы в защиту своего выбора.

Задание 2. Наряду с Ф.Й. Дегенхардтом Г.Д. Хюш и В. Бирман по праву считаются «голосами» студенческого движения. Прислушайтесь к их песни и проанализируйте их. Для этого ответьте на следующие вопросы:

1. Когда была написана песня?
2. Какая политическая ситуация сложилась накануне / в период создания песни в Германии (Европе, мире)?
3. Что послужило прямым поводом для ее создания?
4. Какова оценка автором песни описываемого в ней события?
5. Какие языковые средства песни используются для выражения эмоций ее автора?

Задание 3. Ф.Й. Дегенхардт был юристом. В этой связи не удивительно то, что его песня «2 июня 1967» производит впечатление обвинительного заключения. Есть ли прямая связь между профессиональной деятельностью создателя политической песни (если эта деятельность не связана с искусством) и ее содержанием / проблематикой / музыкой? Докажите это (или докажите обратное) на примере любой песни.

Задание 4. Найдите в тексте песни строки, где ее автор критикует (1) создание большой партийной коалиции (1967), когда объединение всех ведущих партий Германии привело к политическому правлению в отсутствие оппозиции; (2) враждебное отношение правительства к активистам студенческого движения и особенно к тому, что власть и СМИ приписывали им вину за случившееся 2 июня 1967 г.; (3) нацистское прошлое (NS-Vergangenheit) некоторых немецких политиков.

Задание 5. У молодежных бунтов конца 60-х гг. был лозунг:

Не доверяй никому старше тридцати (Trau keinem über dreißig!).

Что явилось причиной для его появления? Что стоит за выражением «конфликт поколений»?

Задание 6. Прочтите следующее изречение Сократа о молодежи.

Наша молодежь любит роскошь, дурно воспитана, насмехается над начальством, не уважает стариков. Наши нынешние дети стали

тиранами; они не встают, когда в комнату входит пожилой человек, они всегда перечат своим родителям.

Насколько актуально данное изречение сегодня? Принимаете ли вы критику Сократа на свой счет? Почему? Почему нет?

Задание 7. Прочтите еще одно высказывание о молодежи. Разделяете ли Вы мнение автора высказывания? Почему? Почему нет? Используйте в ответе следующие фразы (речевые средства):
Redemittel:

Ich stimme der Meinung von Sokrates (nicht) zu, weil...
Я (не) согласен со словами Сократа, потому что...

Ich bin mit der zweiten Aussage (nicht) einverstanden, weil...
Я согласен со вторым высказыванием, потому что...

Beim Thema Jugend schwärmen viele Menschen von Abenteuer und Freiheit. Aber die Jugend ist schon längst keine unbeschwerte Zeit mehr. Immer früher planen Jugendliche heute ihre Zukunft. Viele Jugendliche haben Sorgen. In unserer Gesellschaft muss man immer mehr Leistung bringen. Außerdem muss man sehr flexibel sein. Viele Jugendliche denken, dass sie das nicht schaffen können. Sie haben Angst, zu versagen. Deshalb ist es für Jugendliche schwieriger geworden, Selbstvertrauen zu entwickeln. Für Jugendliche von heute sind soziale Beziehungen besonders wichtig. Auch die Themen Gesundheit und Sicherheit sind ihnen wichtig. Jugendliche interessieren sich für die Umwelt und für politische Themen. Allerdings interessieren sie sich nur wenig für Parteien und Gewerkschaften.

Задание 8. В каких общественных проектах участвует молодежь сегодня? В каких общественных проектах вы бы хотели принять участие и почему (Защита окружающей среды, социальная помощь и т. д.)? Расскажите, используя следующие выражения:

Ich engagiere mich/würde mich gerne für die Umwelt/ im Bildungsbereich/ für ein soziales Projekt/ für Jugendliche/ engagieren, denn/weil...

Я принимаю участие или принял бы участие в социальных, образовательных проектах и проектах по защите окружающей среды, потому что...

Заключение

Текст иноязычной песни – это одновременно аутентичный, лингвострановедческий и методический материал, использование

которого при обучении ИЯ позволяет развить у учащихся не только сугубо лингвистические компетенции, но и обогатить их духовно, эмоционально и интеллектуально. «Изучать иностранный язык с помощью песен — это естественный, а значит, удобный и успешный путь познания новой культуры, другого, неизведанного пока мира» [Пашкеева 2014, с. 365].

Исследование текстов популярных песен позволило автору выявить различные лексические, грамматические и художественные средства, используемые с целью отражения социально-политического контекста эпохи.

Перефразируя известную немецкую поговорку “Kleider machen Leute” (дословно: «Одежда делает людей»), можно сказать, что «Песни делают людей» (Lieder machen Leute). Песня оказывает влияние на слушателя, формируя его политические ценности и нравственные идеалы. Эффективность этого влияния усиливается за счет одновременного воздействия музыки и текста, которые являют собой многоаспектное явление и представляют чрезвычайно обширный материал для междисциплинарного изучения.

Литература

- Антонова 2021 – Антонова И.Б. Речь родная и «не-родная»: развенчание мифа о легкости языкового бытия // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 3. С. 10–20.
- Пашкеева 2014 – Пашкеева И.Ю. Использование песен в обучении иностранному языку // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 5. С. 361–365.
- Плотницкий 2005 – Плотницкий Ю.Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса: Дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2005. 183 с.
- Халилова 2015 – Халилова Л.А. Иностранный язык в реалиях архивной эвристики // Вестник РГГУ. Серия «Документоведение и архивоведение. Информатика. Защита информации и информационная безопасность». 2015. № 2. С. 64–78.
- Brinker 2005 – Brinker K. Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 5., überarb. u. erw. Aufl. (Grundlagen der Germanistik. T. 29). Berlin: Schmidt, 2005. 165 S.
- Burel 2013 – Burel S. Politische Lieder der 68-er., 2013. URL: SDS-Vorlage (bsz-bw.de) (дата обращения 10 апреля 2024).
- Hinderer 2007 – Hinderer W. Versuch über Begriff und Theorie politischer Lyrik. In: Geschichte der politischen Lyrik in Deutschland. Hg. v. Walter Hinderer, Würzburg, 2007. S. 11–46.

- Schneider 2022 – *Schneider R.* Perspektiven einer korpuslinguistischen Nutzung deutschsprachiger Popmusik für die Fremd und Zweisprachenvermittlung // *Korpora Deutsch als Fremdsprache*. 2022. № 2 (2). S. 149–153. URL: Schneider | DAS SONGKORPUS – Perspektiven einer korpuslinguistischen Nutzung deutschsprachiger Popmusik für die Fremd- und Zweisprachenvermittlung | *Korpora Deutsch als Fremdsprache* (tu-darmstadt.de) (дата обращения 10 апреля 2024).
- Wellmann 2008 – *Wellmann H.* Deutsche Grammatik. Laut. Wort. Satz. Text. Heidelberg: Winter, 2008.

References

- Antonova, I.B. (2021), “Native and ‘non-native speech’: debunking the myth of the linguistic being lightness”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 10–20.
- Brinker, K. (2005), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 5., überarb. u. erw. Aufl, (Grundlagen der Germanistik, 29), Schmidt, Berlin, Germany.
- Burel, S. (2013), Politische Lieder der 68-er., Eine linguistische Analyse kommunikativer Texte, available at: SDS-Vorlage (bsz-bw.de) (Accessed 10 April 2024).
- Hinderer, W. (2007), Versuch über Begriff und Theorie politischer Lyrik, In: *Geschichte der politischen Lyrik in Deutschland*. Hg. v. Walter Hinderer, Würzburg, S. 11–46.
- 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, pp. 64–78.
- Pashkeeva, I.Yu. (2014), “Using songs of teaching a foreign language”, *KSTU Bulletin*, vol. 17, no. 5, pp. 361–365.
- Plotnitskii, Yu.E. (2005), *Linguistic-stylistic and linguistic-cultural characteristics of the English-language song discourse*, PhD dissertation, Samara, Russia.
- Schneider, R. (2022), “Perspektiven einer korpuslinguistischen Nutzung deutschsprachiger Popmusik für die Fremd und Zweisprachenvermittlung”, *Korpora Deutsch als Fremdsprache*, no. 2 (2), S. 149–153. DOI: <https://doi.org/10.48694/kordaf.3549>, available at: Schneider | DAS SONGKORPUS – Perspektiven einer korpuslinguistischen Nutzung deutschsprachiger Popmusik für die Fremd- und Zweisprachenvermittlung | *Korpora Deutsch als Fremdsprache* (tu-darmstadt.de) (Accessed 10 April 2024).
- Wellmann, H. (2008), *Deutsche Grammatik. Laut. Wort. Satz. Text*. Universitätsverlag Winter, Heidelberg.

Информация об авторе

Анастасия А. Пятунина, кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; pjatunina@list.ru

Information about the author

Anastasiya A. Pyatunina, Cand. of Sci. (Philosophy), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; pjatunina@list.ru

Научный журнал
Вестник РГГУ
Серия «Психология. Педагогика. Образование»
№ 3
2024

Дизайн обложки
Е.В. Амосова

Корректор
А.А. Леонтьева

Компьютерная верстка
Н.В. Москвина

Учредитель и издатель
Российский государственный гуманитарный университет
125047, Москва, Миусская пл., 6

Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № ФС77-73401 от 3 августа 2018 г.
Периодичность 4 раза в год

Подписано в печать 28.08.2024
Выход в свет 05.09.2024
Формат 60×90^{1/16}
Уч.-изд. л. 10,0. Усл. печ. л. 10,3
Тираж 1050 экз. Свободная цена
Заказ № 2043

Отпечатано в типографии Издательского центра
Российского государственного гуманитарного университета
125047, Москва, Миусская пл., 6
www.rsuh.ru