

Современные тренды в межкультурной коммуникации и дидактике

Contemporary Trends in Intercultural Communication and Didactics



Современные тренды
в межкультурной
коммуникации и дидактике

Contemporary Trends
in Intercultural
Communication and Didactics

Современные тренды в межкультурной КОММУНИКАЦИИ И ДИДАКТИКЕ

Научный редактор
Людмила Шипелевич

Contemporary Trends in Intercultural Communication and Didactics

Edited by
Ludmiła Szypielewicz



Recenzenci
Nikolay Baryshnikov
James Beale

Redaktorzy prowadzący
Kaja Kojder
Jakub Ozimek

Redakcja i korekta
Marina Girs

Indeks
Redakcja WUW

Projekt okładki i stron tytułowych
Anna Gogolewska

Ilustracja na okładce
Tartila/Shutterstock

Skład i łamanie
Dariusz Górski

Książka została wydana dzięki dofinansowaniu w ramach programu „Inicjatywa doskonałości – Uczelnia Badawcza” oraz pomocy finansowej Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2022

Ludmiła Szypielewicz ORCID 0000-0003-1644-8750

ISBN 978-83-235-5505-6 (druk) ISBN 978-83-235-5513-1 (pdf online)
ISBN 978-83-235-5521-6 (e-pub) ISBN 978-83-235-5529-2 (mobi)

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-838 Warszawa, ul. Prosta 69
e-mail: wuw@uw.edu.pl
księgarnia internetowa: www.wuw.pl

Wydanie 1, Warszawa 2022

Druk i oprawa
Totem.com.pl



Содержание

I. ТЕОРИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Арошидзе М.В., Арошидзе Н.Ю. (Батуми, Грузия) Переводчик как медиатор межкультурной коммуникации	11
Березина Т.И., Федорова С.И., Федоров А.М. (Москва, Россия) Социокультурные и теоретические предпосылки разработки методики межкультурной адаптации студентов в иноязычном социуме	22
Бертякова А.Н. (Москва, Россия), Китадзэ Мицуси (Киото, Япония) Релятивная единица в межкультурном пространстве	33
Буйлов В.В. (Хельсинки, Финляндия) Межкультурная коммуникация как бизнес-образование: из личного опыта работы с Ричардом Д. Льюисом, основателем и главой Международного Института кросс-культурной коммуникации Richard Lewis Communications (RLC)	46
Добросклонская Т.Г., Камышева С.Ю. (Москва, Россия) Продвижение русского языка и культуры в условиях постсоветского пространства и информационной глобализации	64
Евтюгина А.А. (Екатеринбург, Россия) Готовность иностранных студентов к межкультурной коммуникации . .	79
Желтухина М.Р. (Волгоград, Россия) Ономасиологический тренд в межкультурной коммуникации в совре- менной медиасреде	91
Куприна Т.В. (Екатеринбург, Россия), Минасян С.М. (Ереван, Армения) Межкультурный диалог в эпоху глобальных перемен: взаимодействие vs противодействие	102



Стрельчук Е.Н. (Москва, Россия)
Межкультурная коммуникация и ее практическая реализация в профессиональной деятельности иностранных студентов-филологов РУДН . . . 117

Шипелевич Л. (Варшава, Польша)
Особенности формирования культурного интеллекта в образовательной межкультурной среде 127

II. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ДИДАКТИКА ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Eliseykina M.I. (Yekaterinburg, Russia), Minasyan S.M. (Yerevan, Armenia)
Interaction of Languages in the Context of Artificial Bilingualism 139

Иссерс О.С., Зайцева О.А. (Омск, Россия)
Лингводидактический потенциал аутентичных объявлений из сферы недвижимости в практике преподавания русского языка как иностранного 151

Николаенко В.В. (Киев, Украина)
Формирование межкультурной коммуникативной компетентности как составляющей профессиональной языковой подготовки иностранных студентов 162

Сафонова В.В. (Москва, Россия)
Медиативная деятельность на иностранном языке как объект обучения в международно-ориентированном вузовском образовании 176

Ushakova N.I. (Kharkiv, Ukraine)
Intercultural Aspect of Textbooks on Language Training for Educational Migrants 193

III. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Альбу-Али Хора Абдулкарим Абед (Басра, Ирак),
Куприна Т.В. (Екатеринбург, Россия)
Особенности обучения английскому языку в арабском контексте 211

Baryshnikov N.V., Bagiyan A.Y. (Pyatigorsk, Russia)
Speaking in Tongues in the 21st Century: How to Teach Multilingualism Through Methodological Divergence, Axiological Relevance and Kaizen Philosophy 218



Боженкова Н.А., Боженкова Р.К., Шульгина Н.П. (Москва, Россия) Модель обучения русскому языку как иностранному на этапе речевой адаптации: методические векторы и принципы параметризации	230
Качалов Н.А. (Томск, Россия) Ролевая игра как технология формирования межкультурной коммуни- кативной компетенции у студентов неязыкового вуза	250
Некипелова И.М. (Ижевск, Россия) Процессы языковой интериоризации и экстериоризации в пространстве межкультурной коммуникации	265
Хамраева Е.А. (Москва, Россия) Непрямое обучение русскому языку в зарубежной школе	285
Именной индекс • Name Index	295
Сведения об авторах и рецензентах	303
Notes on Contributors	307

I. ТЕОРИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Арошидзе М.В.

marina.aroshidze@yahoo.com

Арошидзе Н.Ю.

nino.aroshidze@yahoo.com

Переводчик как медиатор межкультурной коммуникации

Введение. Перевод является одним из древнейших и особых видов человеческой деятельности. Вавилонская башня не случайно стала его мифологическим символом, ибо для успешной совместной деятельности необходимо взаимопонимание. Исследуя великую цивилизаторскую функцию перевода (в рамках научного проекта KEAC-BSR №734645 – «Горизонт 2020»), Нино Арошидзе отмечает, что «несмотря на относительную молодость переводоведения как науки, разносторонняя переводческая деятельность целой армии толмачей, драгоманов, билингвов, копиистов и пр. верно служила человечеству, обеспечивая взаимопонимание, распространяя культуру и науку» [Арошидзе 2018: 400].

Успешное развитие человечества во многом было обусловлено процессами взаимодействия, обмена идеями, новыми знаниями, которые обеспечивала многогранная переводческая деятельность на всех этапах становления мирового сообщества. Именно благодаря переводу религия, культура, наука вышли за рамки отдельных этносов и стали достоянием всего человечества. Особое значение переводческая деятельность приобретает после двух мировых войн, когда расширение международных контактов, создание сначала Лиги Наций, а затем Организации Объединенных Наций обусловили формирование информационного общества, что повысило необходимость подготовки переводческих кадров. Стремительные темпы научно-технического прогресса, развитие компьютерных технологий стимулировали специализацию перевода и появление таких его разновидностей, как дублированный перевод, синхронный перевод, машинный перевод. Повысился спрос на научный, технический, экономический перевод, перевод деловой документации. Все это привело к перестройке процесса подготовки переводчиков. Если раньше она протекала в индивидуальном порядке (повсеместная практика) или в рамках небольших групп одаренной молодежи (например, так обучали молодых грузин-переводчиков

в научных центрах, как на территории Грузии, так и в Европе: Гелатская академия в Грузии, Петрицонский монастырь в Болгарии, Афонский монастырь в Греции и пр.).

Европейская система образования ответила на социальный заказ общества. В 1941 году в Женеве была создана Школа устного и письменного перевода, одно из старейших учебных заведений, готовящих переводчиков высокого класса. В 1953 г. в Париже была создана Международная федерация переводчиков (*Federation internationale des traducteurs – FIT*), на конгрессе которой в сентябре 1963 г. была принята Хартия переводчика. Специализированные вузы создаются также в Германии, Австрии, Испании, Англии, больших успехов добивается и русская переводческая школа (Высшая школа перевода МГУ, Московский государственный лингвистический университет, Санкт-Петербургская высшая школа перевода, Пятигорский государственный лингвистический университет и др.).

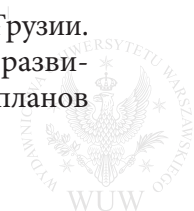
Как отмечает Лев Нелюбин, «в 50-60 годы переводоведение получило официальное признание как особая дисциплина, которая обладает собственным предметом изучения, своей структурой и методами» [Нелюбин 2009: 33].

Роль перевода в жизни человечества продолжает неуклонно расти. «Перевод преодолевает все барьеры: и временные, и пространственные, и культурные, и языковые, он охватывает почти все сферы жизни социума. Информационный век развития человечества перенес акцент с перевода художественной литературы на перевод научного и делового дискурса» [Aroshidze M., Aroshidze N. 2019: 207].

Достижения теории коммуникации, лингвокультурологии, когнитологии, лингвистики текста, социолингвистики и др. дисциплин способствовали стремительному развитию теоретического переводоведения, позиции которого укрепились тесной взаимосвязью с обширной практикой и дидактикой перевода.

90-е гг. XX в. ознаменовались серьезными общественно-политическими катаклизмами (развал советской империи, окончание холодной войны), которые изменили жизнь мирового сообщества во всех сферах жизни, в том числе и в области образования – обучение многочисленной армии переводчиков профессиональному переводу стало очередным вызовом современности. Изменение основного фокуса переводческой деятельности продемонстрировало явный недостаток высококвалифицированных переводческих кадров в этой сфере. С особой остротой эта проблема встала в бывших советских республиках, в том числе и в Грузии.

Наше исследование посвящено стратегическим ориентирам развития дидактики перевода в Грузии, в частности, анализу учебных планов



и программ по переводоведению, предназначенных для выработки профессиональной компетенции переводчика как медиатора межкультурной коммуникации.

Профессиональная компетенция переводчика как медиатора языка и культуры. Длительный период прикладной переводческой деятельности позволил накопить большой практический опыт, получивший обобщение и дальнейшее развитие в теоретических постулатах переводоведения. Стремительные темпы развития молодой науки обусловили смену уже нескольких теоретических парадигм. Мы разделяем точку зрения Николая Гарбовского, что первой научной парадигмой была литературно-критическая, затем ее сменила сначала лингвистическая, затем лингвокультурологическая и междисциплинарная [Гарбовский 2004: 176-206].

Лингвокультурологическая парадигма, одна из самых плодотворных, по нашему мнению, парадигм, продемонстрировала тесную взаимосвязь языка и культуры и, соответственно, настоятельную необходимость формирования профессиональной компетенции переводчика как медиатора языка и культуры. Сравнительно-сопоставительные исследования национальных языковых картин мира продемонстрировали, что сложность транскодирования языкового знака часто вызвана культурными коннотациями, которые накапливаются в данной лингвокультурной общности, поэтому важной составляющей переводческой компетенции, помимо иностранного языка, стал полный набор страноведческих направлений: история страны, география, политика, экономика, культура, литература, искусство. Более того, переводческие проблемы выявили настоятельную необходимость глубоко погружаться не только в мир языка и культуры оригинала, но и в мир своей этно-ментальной сущности, ибо лишь соприкасаясь с чужой культурой, мы глубже осознаем свою собственную.

Подобные исследования помогли сформулировать понятие лингво-этнического барьера, который приходится преодолевать переводчику в процессе транскодирования исходного текста. Первую часть барьера, по мнению Льва Латышева, представляют различия систем исходного языка и языка перевода, которые обнаруживаются в несовпадении языковых и узуальных норм. Вторую часть барьера ученый назвал «расхождением преинформационных запасов» [Латышев 2001: 32-36]. По своей сути это те культурологические нюансы, которые накапливаются в каждом этносе исходя из их различного исторического, геополитического, социального, культурного опыта и без знания которых невозможно осуществить качественный перевод.



Подобное видение переводческих проблем позволило осмыслить тесную взаимосвязь языка и культуры на более глубинном уровне в свете современных достижений лингвокультурологии, когнитологии, теории межкультурной коммуникации, теории речевых актов, семиотики, социолингвистики. При этом теория перевода разветвлялась на такие важные направления, как общая теория перевода, частные теории, специальные теории перевода (транслатология текста), история перевода, критика перевода, машинный перевод и, конечно же, дидактика перевода.

Таким образом, тесный симбиоз многогранных научных изысканий и богатого практического опыта в разных жанрах и во всех сферах жизнедеятельности социума еще более обострил проблемы дидактики перевода. И если ответы на вопросы *Чему учить?* и *Как учить?* непосредственно корректируются в соответствующих образовательных программах, то не менее важным является вопрос – *Кого учить?* (например, если речь идет о художественном или синхронном переводе), или как дозировать базовый объем теоретических знаний с переводческой практикой, с углубленной специализацией и пр. Краеугольным камнем переводческого кредо продолжает оставаться верность исходному тексту с обязательным сохранением идеологического мировоззрения автора, его конфессиональных предпочтений, индивидуальной манеры и пр. При этом важно осознать, в какой степени социально-политическая ситуация влияет на выбор переводчика. Все вышеперечисленные вопросы в той или иной степени необходимо учитывать при подготовке профессиональных переводчиков, целый ряд важных дидактических проблем все еще требуют пристального внимания теоретиков, практиков перевода и педагогов.

Наша цель – осветить систему подготовки переводчиков на примере развития данной сферы в Грузии с опорой на передовой опыт европейских и русских переводческих школ, проанализировать возможные пути совершенствования существующих программ.

Дидактические аспекты перевода. Прежде чем приступить к анализу ситуации в современной Грузии, хотелось бы отметить, что так называемый «переводческий взрыв», наступивший в Европе после Второй мировой войны, в меньшей степени затронул «национальные окраины» советской империи. К этому времени в силу сложившихся социально-политических условий (существование Грузии сначала в составе Российской империи, а затем в составе Советского Союза) уклад жизни и прочно укоренившийся билингвизм ориентировали местное население в основном на русско-грузинские языковые и культурные



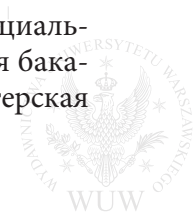
взаимосвязи. Европейские языки в средней школе изучались весьма формально (на них отводили два часа в неделю), в основном с опорой на грамматический метод, без коммуникативных ситуаций и речевой практики. В вузах преобладали специальности чисто филологического характера: «Английский язык и литература», «Французский язык и литература» и пр. Квалифицированными переводчиками в основном становились выпускники престижных российских вузов.

90-е годы стали для Грузии пропуском в независимую жизнь, стремление независимой Грузии войти в общеевропейское культурное, образовательное, экономическое пространство привело к резкой смене языковой политики и языковых приоритетов. Новая языковая ситуация потребовала срочной подготовки кадров в области англо-грузинского перевода. Подготовку профессиональных переводчиков необходимо было начать с уточнения знаний и практических навыков, составляющих компетенцию данной профессии, с разработки новых учебных планов и программ по переводоведению, отличающихся целым рядом важных признаков от существующих филологических программ.

С 1991 года с целью вхождения в единое европейское образовательное пространство в Грузии начала осуществляться широкомасштабная реформа образования: на первом предварительном этапе протекал процесс выработки государственных стандартов с ориентацией на европейские требования, парламентская комиссия утвердила «Закон об образовании» и условия аттестации педагогов, разработала поэтапное осуществление намеченных целей. В это же время в Грузии наблюдался стихийный рост частных слабо контролируемых высших учебных заведений (до 1995-1996 гг.). Не вдаваясь в нюансы осуществления этого сложного процесса, отметим, что к 2000 году были подготовлены государственные стандарты и начался процесс перестройки учебных программ. По решению Министерства образования Грузии все вузы страны имели право обучать своих студентов лишь в рамках специальностей, указанных в «Классификаторе сферы образования». К величайшему сожалению энтузиастов переводоведения, эта специальность не была внесена в первый классификатор Грузии, несмотря на то, что перед его принятием проходили выездные совещания работников министерства и авторы данной статьи горячо полемизировали с их утверждением, что при наличии большого количества учебных программ по английской филологии необходимость в отдельной специальности для обучения переводу на английский язык не столь актуальна. Батумский государственный университет Шота Руставели (БГУ Шота Руставели) был одним из новаторов, способствующих развитию данной специальности в Грузии. Более того, уже успешно функционирующая на базе нашего

университета бакалаврская программа «Переводчик-референт» после первого выпуска 2002 г. была по требованию министерства откорректирована под программу «Английская филология». Выстояли лишь магистерские программы по межкультурной коммуникации, основным модулем которых был блок переводческих дисциплин. Но время и практика подтвердили обоснованность ранее выдвинутых аргументов. Лишь в 2013 году, когда был обновлен первый классификатор, специальность «Переводоведение» была признана самостоятельной и началась масштабная подготовка переводческих кадров. Причем первой же серьезной проблемой стал вопрос о педагогических кадрах и учебной литературе на грузинском языке, основанной на современных сопоставительных лингвокультурологических исследованиях английского и грузинского языков.

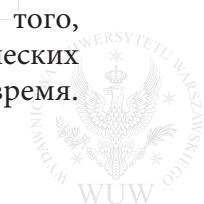
В этот период прием на бакалаврские переводческие программы осуществлялся в пяти университетах Грузии, из них в четырех частных учебных заведениях (Университет имени Григола Робакидзе, Учебный университет Сулхана-Саба Орбелиани, Университет Грузии, Кавказский университет) и лишь в одном государственном – БГУ Шота Руставели, причем в основном все предлагаемые в частных университетах программы были дополнительными (60 кредитов) к основным программам филологического типа. Лишь в Учебном университете Сулхана-Саба Орбелиани и БГУ Шота Руставели полный курс основной программы составлял 240 кредитов. Проблема подготовки переводчиков профессионалов оставалась нерешенной. Тогда многие вузы Грузии стали предлагать программы по межкультурной коммуникации и переводу на втором этапе обучения. После получения диплома бакалавра филологии (по специальности «Английский язык и литература» / «Английская филология», «Немецкий язык и литература» / «Немецкая филология», «Русский язык и литература» / «Русская филология» и пр.) желающие могли поступить в Тбилисский государственный университет имени Иванэ Джавахишвили на специальности «Теория перевода и переводческая практика», «Перевод и межкультурные взаимоотношения». Лишь в нашем университете (БГУ Шота Руставели) впервые в стране были разработаны образовательные программы по переводоведению на всех трех ступенях высшего образования (бакалавриат, магистратура, докторантура). Ударной силой новой специальности стали молодые англоязычные специалисты по переводу (выпуск БГУ 2002 г.) и старая гвардия опытных переводчиков с русского языка на грузинский, владеющих теоретическими основами данной специальности. В настоящее время у нас функционируют: четырехлетняя бакалаврская образовательная программа «Переводоведение», магистерская



и докторская программы «Лингвистика», составной частью которых является специализация «Переводоведение». В преддверии грядущей государственной аккредитации 2021 года хотелось бы поделиться накопленным опытом по разработке и реализации данных программ с учетом местной специфики.

В рамках бакалаврской программы, рассчитанной на 240 общеевропейских кредитов, студенты на протяжении четырех лет обучения углубленно изучают язык специальности по выбору, но с добавлением обязательных предметов по грузинскому языку и литературе (*Стилистика грузинского языка, Академическое письмо, Русская/грузинская литература в контексте мировой литературы, Литературные взаимосвязи* и пр.). Широко представлен страноведческий компонент в зависимости от выбора языка специализации (*Страноведение Англии и США, Страноведение России, Страноведение Турции* и пр.), а также изучаются курсы *История Грузии, Регионоведение*. Формированию теоретической филологической базы служат такие предметы, как *Введение в языкознание, Перевод и типология языков*. Блок переводческих дисциплин начинается с курса *Введение в переводоведение*, затем студенты изучают *Общую теорию перевода*. Отдельными курсами идут *Письменный и Устный перевод* с большим количеством часов для практических занятий. К сожалению, материально-техническая база университета не позволяет в настоящее время ввести специализированный перевод на этом этапе. В рамках бакалаврской программы студенты по своему выбору могут ознакомиться с такими курсами, как *Основы художественного перевода, Перевод деловой документации, Научно-технический перевод, Особенности перевода медиа-текстов, Перевод политического дискурса* и пр. Получив общую теоретическую базу по циклу переводческих дисциплин, систематически углубляя знания языка специальности (с общеевропейского уровня А2 до уровня В2 включительно) и родного грузинского языка, ознакомившись с многообразием переводческой деятельности, выпускники бакалавриата обычно поступают на магистерскую программу (двухлетний этап обучения – 120 общеевропейских кредитов) для продолжения обучения по специальности уже с учетом узкой специализации, которая завершается на третьей трехлетней ступени обучения (докторантура – 180 кредитов) защитой докторской диссертации и присвоением академической степени доктора филологии (по специальности «Переводоведение»).

На всем протяжении подготовки переводческих кадров большое внимание уделяется переводческой практике, которая помимо того, что является обязательным составным компонентом переводческих программ, интенсивно осуществляется и во внеаудиторное время.

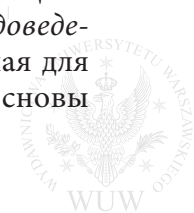


Батуми стал привлекательным приморским курортом, который часто выбирают для проведения международных встреч и конференций самого разного масштаба, от студенческих до научных и правительственных. Наши студенты в соответствии с уровнем своей профессиональной подготовки оказывают посильную помощь в организации данных мероприятий, перенимая опыт профессионалов последовательного и синхронного переводов. Большое количество студентов имеют возможность работать фрилансерами в области письменного перевода под руководством и контролем своих наставников из университета. Летний сезон привлекает большое количество зарубежных туристов, что позволяет нашим студентами подрабатывать в качестве гидов-переводчиков. Многие имеют возможность подрабатывать по специальности в офисах многочисленных зарубежных компаний.

Помимо этого, для совершенствования коммуникации с носителями выбранного в качестве специальности языка и культуры наши студенты имеют возможность посещать с ними летние школы по языку, которые систематически организуются на базе факультета гуманитарных наук БГУ Шота Руставели. В 2018 году в рамках субсидированного Евросоюзом научного проекта KEAC-BSR №734645 – «Горизонт 2020» на базе нашего университета была проведена Летняя школа по переводу, в работе которой приняли участие студенты и преподаватели, переводчики-практики из семи европейских и постсоветских стран: Болгарии, Молдовы, Македонии, Украины, России, Азербайджана, Грузии. Первый опыт оказался удачным, но, к сожалению, повсеместное «наступление» коронавируса приостановило подготовку к проведению Летней школы по переводу – 2020. В настоящее время идет работа по составлению и редактированию сборника материалов на тему «Роль перевода в распространении научных знаний и академической культуры».

В процессе подготовки профессиональных переводчиков большим подспорьем стали многочисленные программы по обмену студентами (Темпус, Эразмус, Эразмус+, Мевлана и пр.). Наши студенты получили возможность погружаться в среду соответствующего языка и культуры на протяжении довольно длительного периода (от шести месяцев до целого учебного года).

Несмотря на первоочередную задачу подготовки переводческих кадров для осуществления двустороннего перевода в паре языков английский – грузинский, исходя из особенностей нашего региона (Аджарии), в рамках бакалаврской программы успешно функционирует *Дополнительная бакалаврская программа по переводоведению*, объемом в 60 общеевропейских кредитов, предназначенная для специалистов-филологов, которые хотят усвоить базовые основы



переводоведения и улучшить практические навыки перевода. Особый интерес разработанная нами программа вызвала у будущих специалистов турецкого языка, которым в рамках их основной программы вообще не предлагают дисциплины переводческого характера. Маркетинговые исследования продемонстрировали высокую мотивацию для усвоения данной специальности, спрос на которую весьма высок ввиду близости турецкой границы и большого количества туристов, приезжающих из этой страны, а постоянные контакты с возможными работодателями помогают систематическому совершенствованию функционирующих программ. Большой поток студентов, отправляющихся на временное обучение в вузы Турции в рамках субсидированной программы Мевлана, имеет преимущественные возможности усвоения языка специальности на высоком уровне, что позволяет и даже стимулирует их выбирать в качестве дополнительной программы по переводоведению.

К сожалению, на данном этапе реализации программ по переводоведению нам не представляется возможным изучение второго иностранного языка, что объясняется следующими объективными факторами, имеющими, мы надеемся, временный характер. Дело в том, что введение общеевропейских уровней владения языками не решает проблему преемственности всех этапов лингводидактической образовательной системы. С формальной точки зрения, в соответствии со школьными программами учащиеся Грузии изучают два иностранных языка: первый язык, обязательный к изучению – английский, и второй иностранный язык по выбору (французский, немецкий, русский), причем первый иностранный язык они изучают с уровня А1 до уровня В2 включительно. Но, к сожалению, практика преподавания в вузах свидетельствует о необходимости начинать обучение с уровня А2, настолько разными оказываются речевые навыки говорения, аудирования, чтения и письма абитуриентов. Данная проблема тесно связана с еще одной немаловажной проблемой – насколько тестовая система сдачи Единого государственного экзамена отражает реальное владение иностранными языками. Самое печальное, что в дальнейшем (на уровне магистратуры и докторантуры) несоответствие языковых уровней (уровня, которым реально владеет абитуриент, с уровнем, «прописанным» в соответствующей образовательной программе) продолжается. Необходимость углубить знания студентов по иностранному языку выбранной специальности и жесткие рамки бакалаврской программы не оставляют возможности для выделения кредитов на изучение второго иностранного языка. Хотя мы считаем, что повышение качества преподавания иностранных языков в средней школе позволит решить эту проблему.

Фактически, в соответствии с законом Грузии об образовании, в публичных школах учащиеся в обязательном порядке изучают два иностранных языка, а в специализированных языковых гимназиях и лицеях даже несколько [Закон об образовании 2004]. Но когда они поступают в грузинские вузы, то «теряют» второй иностранный язык, так как за редким исключением в большинстве образовательных программ предусматривается изучение лишь одного иностранного языка, что свидетельствует о непродуманности общей лингводидактической концепции.

Перенимая передовой европейский и российский опыт по подготовке высококвалифицированных переводческих кадров, отвечающих требованиям современности, нельзя не коснуться проблемы методики преподавания переводческих дисциплин. Постоянное совершенствование образовательных технологий, систематическая разработка соответствующей учебной литературы (ридеры, электронные курсы лекций, онлайн-семинары, тематические и специализированные словарные материалы и пр.) позволяют профессорско-преподавательскому составу организовывать работу в соответствии с государственными стандартами. Однако постоянные контакты с работодателями наших выпускников, обсуждение плюсов и минусов действующих программ с самими выпускниками убеждают в том, что еще предстоит серьезная работа по совершенствованию системы подготовки переводчиков.

Заключение. В заключение нашего анализа следует отметить необходимость выработки основных стратегических ориентиров для совершенствования процесса подготовки профессиональных переводчиков в Грузии. К таким ориентирам можно отнести следующие:

- 1) наличие существующей широкой профессиональной модели должно сочетаться с последующей специализацией переводчиков в конкретной сфере переводческой деятельности;
- 2) необходимы научные исследования междисциплинарного характера теоретиков и практиков перевода, лингвистов, лингвокультурологов, психолингвистов, педагогов в сфере сопоставительного изучения языка оригинала и языка перевода;
- 3) в связи с изменяющимися социальными условиями и в целях соответствия требованиям рынка необходимо постоянное обновление учебных планов и программ по переводоведению, осуществляемое в тесном контакте педагогов с работодателями и выпускниками, работающими по специальности;
- 4) при изучении языка специальности необходимо строгое соблюдение преемственности усваиваемых уровней на всех ступенях среднего и высшего образования;

- 5) желательное совершенствование учебных комплексов по иностранным языкам с учетом особенностей родного языка обучающихся;
- 6) для успешной переводческой деятельности недостаточно знаний родного языка, полученных в общеобразовательной школе, вузовские программы для переводчиков должны включать в себя ряд дисциплин лингвистического, литературного и страноведческого (регионального) характера;
- 7) усвоение теоретических основ перевода должно сочетаться с разносторонней переводческой практикой, без которой невозможна выработка навыков устного и письменного перевода, с дальнейшей специализацией;
- 8) для успешного функционирования образовательных программ по переводоведению необходимо их комплексное научно-методическое обеспечение, в состав которого, помимо учебных пособий, должны входить такие узкоспециальные словари, как *Лингвокультурологический словарь*, *Словарь ассоциаций*, *Словарь ложных друзей переводчика*, *Словарь реалий*, *Словарь аббревиатур* и пр.;
- 9) необходимо постоянное совершенствование методики преподавания переводческих дисциплин и системы проверки и оценки полученных знаний;
- 10) для подготовки высококвалифицированных переводчиков необходима выработка навыков межкультурного общения, воспитание их в духе толерантности и уважения к представителям других культур;
- 11) переводчик-профессионал должен осознавать особенности выбранной профессии, которая требует от него постоянного напряженного труда, самооценки знаний в стремлении к их совершенствованию;
- 12) подготовка компетентных переводчиков является обязательным условием интеграции Грузии в общеевропейское образовательное, культурное и экономическое пространство.

Список литературы

- Арошидзе Н. Великая цивилизаторская миссия перевода // *Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES)*, Vol. 3, Issue 3, September 2018. – P. 399-403.
- Гарбовский Н.К. Теория перевода. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 544 с.
- Закон об образовании Грузии. – Тбилиси, 2004 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.tsu.ge/data/file_db/PR/kanoni-umaglesi-ganatilebis.pdf (дата обращения: 15.11.2020).
- Латышев Л.К. Технология перевода. – М.: Изд-во НВИ-Тезаурус, 2001. – 288 с.
- Нелюбин Л.Л. Введение в технику перевода. – М.: Изд-во Флинта, 2009. – 212 с.
- Aroshidze M., Aroshidze N. Role of Translation in Enhancement of the Religious and Scientific Knowledge // *Balkanistic Forum*, No. 2, 2019. – P. 205-214.



Березина Т.И.

ti.berezina@mpgu.su

Федорова С.И.

ljwtyn55@mail.ru

Федоров А.М.

fedorov.mpgu@yandex.ru

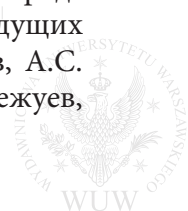
Социокультурные и теоретические предпосылки разработки методики межкультурной адаптации студентов в иноязычном социуме

Введение. Актуальность проблемы теоретической и практической разработки проблемы адаптации студентов в иноязычном и поликультурном социуме определяется социокультурной динамикой развития образования в условиях его глобальных сдвигов, трансформаций и системных изменений.

Первая четверть XXI века характеризуется усилением процессов глобальной трансформации общества и, как следствие, существенными социокультурными сдвигами и системными изменениями в ситуации нестабильности, неопределенности, сложности и неоднозначности всех сфер жизнедеятельности общества и человека. Как результат, формируется принципиально *новый социокультурный образ глобального мира*, рассматриваемый современными мыслителями и учеными, как «глобальное сверхобщество» (А.А. Зиновьев), «мир текучей современности» (З. Бауман), «эпоха новой неопределенности» (И. Валлерстайн), «ускользающий мир» (Э. Гидденс), «конец знакомого мира» (Ю. Хабермас), «наше постчеловеческое будущее» (Ф. Фукуяма).

«Последние годы подтвердили выводы о том, что в XXI веке человечество вступило в период великой цивилизационной революции, глобальной трансформации мировых, локальных и глобальной цивилизаций, всех составляющих генотипа цивилизаций» [Яковец 2014 : 17].

В настоящее время анализ феномена глобализации на междисциплинарном уровне (не только как экономическое явление, но и социальное) получил свое развитие в трудах многих известных представителей мирового научного сообщества, в том числе и ведущих российских ученых (Д.С. Лихачев, В.С. Библер, А.А. Гусейнов, А.С. Запесоцкий, М.С. Каган, И.Т. Касавин, В.А. Лекторский, В.М. Межуев,



А.В. Смирнов, В.С. Степин, А.Д. Урсул и др.). В их работах рассмотрена и охарактеризована диалектика цивилизации и культуры как отражение взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов цивилизационного и социокультурного развития общества, трансформирующегося в условиях глобализации в постиндустриальное, основанное на знаниях и инновациях. За последние десятилетия глобализация приобрела характер основного фактора динамичного развития процессов взаимозависимости и взаимообусловленности культурных и социальных процессов, а также ресурсов и способов жизнедеятельности человека и общества в различных социокультурных практиках. Являясь многоаспектным процессом, глобальная трансформация определяет сущность современного этапа развития цивилизации.

Теоретический анализ, проведенный нами, позволил сделать вывод о том, что практически все исследователи единодушны в том, что глобализация, являясь объективным развивающимся процессом, одновременно представляет собой постоянно усложняющуюся систему отношений, взаимодействий и взаимозависимостей различных видов, типов и уровней не только в экономической, но и в социокультурной сфере.

Несомненный научный интерес в аспекте анализа и прогноза взаимосвязи глобализации и глобальных социокультурных изменений имеют и публикации Р. Робертсона, рассмотревшего феномен глобализации в дискурсе культуры и процесса общецивилизационного развития. В одной из первых своих работ, опубликованной в 1985 году, Р. Робертсон рассматривает глобализацию как процесс всевозрастающего воздействия различных факторов глобального характера на социальную действительность. Он определяет глобализацию как «сжатие мира и интенсивное осознание мира как целого» [Robertson, Lechner 1985]. В понимании Р. Робертсона, *глобализация, характеризующаяся универсальными, формирующими однородность тенденциями, отнюдь не означает глобальное тождество и предполагает увеличение разнообразия в мире, включая изменения в ведущих социальных институтах общества.*

Не является исключением и сфера образования.

Изменения в миссии, ценностях и смыслах, социокультурном образе и ландшафте образования в настоящее время и в перспективе определяются:

- сменой цивилизационной парадигмы, сопровождаемой сменой всей системы культурных ориентаций в границах культуры цивилизации;
- системными изменениями образовательного пространства общества и личности, существенно расширяющего свои границы (не только формальное, но и неформальное и информальное



образование, не только реальное (традиционное) образование, но и виртуальное и цифровое);

- трансформацией взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов личностного и профессионального развития и образовательно-профессионального бытия личности «в течение всей жизни», приобретающих поликультурный характер;
- актуализацией роли и значения академической и социально-профессиональной мобильности общества и личности для решения средствами образования возникающих разнообразных жизненных ситуаций, их рефлексии с позиций собственной и иной культуры;
- усилением конкуренции на отечественном и мировом рынках культурных и образовательных услуг, что, в свою очередь, обуславливает проблему экспорта данной категории услуг.

Одной из важнейших особенностей развития образования в условиях его глобальных сдвигов, трансформации и системных изменений является существенное расширение пространства социокультурной ориентации и свободы выбора личностью своей культурной идентичности – своей уникальной культурной ниши жизнедеятельности. По словам В.М. Межуева, право на культуру в современных изменяющихся условиях становится «самым главным из всех остальных человеческих прав» [Межуев 2015: 805].

В аспекте анализируемой нами проблемы адаптации студентов в иноязычном и поликультурном социуме важно также заметить, что в общем плане она выходит за пределы собственно педагогического и методического аспектов на более высокий уровень будущего культуры, поскольку образование выступает фундаментом ее развития. «Вопрос о будущем культуры может быть решен не путем абсолютизации какой-то одной из уже сложившихся культур (каждая в своей обособленности от других рано или поздно оказывается в ситуации кризиса), а посредством восстановления связи человека со всеми культурами. Ценности любой культуры получают при этом шанс стать ценностями моей культуры, а смыслом такой культуры, как и всей человеческой жизни, являются свободный выбор этих ценностей, их творческая трансформация в какой-то новый культурный синтез. Время такой жизни называется свободным, а человек, живущий в нем, – свободной индивидуальностью. И никакого иного выхода из кризиса культуры я не вижу», – отмечает В.М. Межуев [Межуев 2015: 805].

Глобальные сдвиги, трансформация и системные изменения в образовании оказали существенное влияние на его содержание. Так, по данным исследований, проведенных членом-корреспондентом РАО А.М. Кондаковым, четвертая промышленная революция, характеризуюсь

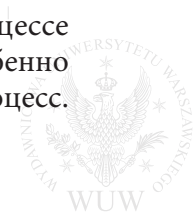
высокими *темпами развития* (не линейно, а экспоненциальными темпами, синтезируя все более передовые и эффективные технологии); *широтой и глубиной изменений* (изменяется понимание не только и не столько того, «что» и «как» мы делаем, но и то, «кем» мы являемся); *системным воздействием* (целостные внешние и внутренние преобразования всех систем); *растущей гармонизацией и интеграцией большого количества различных наук, технологий, открытий и инноваций*, оказывает определяющее влияние на профессиональные навыки личности формирующегося постиндустриального общества. Так, по данным проведенного опроса, в 2020 году спрос на навыки, связанные с решением сложных проблем, составляет 36%, навыки общения – 19%, навыки обработки информации – 18%, системные способности – 17%, когнитивные способности – 15%, навыки управления ресурсами – 13%, технические навыки – 12%, навыки создания контента – 10%, физические способности [Кондаков 2020].

В настоящее время существует свыше 180 национальных и международных рамок компетентностей и «навыков XXI века», включая авторитетные специализированные доклады ООН, ЮНЕСКО, Европейской комиссии, ОЭСР и др., в которых выделены ключевые компетентности и компетенции личности нового поколения, формировать которые призвано образование:

- креативность, коммуникация, критическое мышление, решение задач, метапознание;
- цифровые, технологические и ИКТ-навыки;
- базовая, медийная, информационная грамотность;
- межкультурные навыки, лидерство, глобальная осознанность;
- инициативность, самоорганизация, упорство, ответственность, надежность, адаптивность [Универсальные компетентности 2020: 27].

Становится очевидным, что в этих условиях ресурсом и инструментом, наиболее адекватно отражающим новые цели и результаты освоения образовательной программы (основной, дополнительной) и эффективно формирующим ключевые компетентности и компетенции, «навыки XXI века» «в течение всей жизни», выступает *академическая мобильность*, позволяющая обеспечить открытость образования для межкультурного образовательного взаимодействия.

Мы разделяем позицию А.Н. Утехиной относительно того, что «помочь будущему специалисту решить проблемы культурной идентификации призвана современная система иноязычного образования. Именно ему принадлежит активная роль в естественном процессе сближения и взаимопроникновения культур, что становится особенно востребованным в связи со вступлением России в Болонский процесс.



Диалог как взаимодействие личности с поликультурным пространством современного мира прослеживается в документах ЮНЕСКО, находящихся практическое воплощение в концепции глобального образования, которое призвано служить достижению понимания, толерантности и дружбы между нациями через межкультурное образование и формирование готовности к межкультурному взаимодействию» [Утехина 2012: 14].

Современное «образование как процесс, призванный расширять возможности познания мира, находящегося за пределами собственной страны, осознать ее место в мировом сообществе, понять механизмы взаимодействия с другими странами, а также научиться смотреть на вещи глазами других народов, основывается на знании культуры народов мира и их исторических связей, способности воздавать должное сходствам и различиям в системах ценностей и интересов разных народов» [Утехина 2012: 14].

Одним из важнейших механизмов академической мобильности обучающегося в условиях глобализации образования выступает межкультурная коммуникация – процесс взаимодействия двух или более представителей различных культур, предполагающий взаимообмен информацией, знаниями, ценностями и смыслами представителей взаимодействующих культур.

Как особо подчеркивает А.Н. Утехина, «уже в самом понятии межкультурного взаимодействия заложено равноправие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения иноязычной и собственной культур, сочетающих в своем содержании межкультурный диалог и социальное взаимодействие» [Утехина 2012: 15].

По мнению другого авторитетного исследователя В.В. Сафоновой, межкультурное общение в образовательном процессе представляет собой «функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, выступающих носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, социальным субкультурам» [Сафонова 2002].

Для изучения проблемы адаптации студентов в иноязычной образовательной среде существенное значение имеет теоретический вывод Н.В. Барышникова о том, что межкультурная коммуникация (диалог культур) может быть реализована только на осознанной национально-культурной базе родного языка. Такой диалог культур возможен лишь при условии осознания учащимися своей собственной национальной культуры и соответственно своего родного языка [Барышников 2013].

Важнейшей характеристикой процесса межкультурного взаимодействия в условиях коммуникации выступает уровень (глубина) проникновения коммуникантов во взаимодействующие культуры. Соответственно, можно выделить, как минимум, три основных уровня межкультурного взаимодействия:

- 1) культурное взаимовосприятие, целью которого является гарантирование взаимной толерантности;
- 2) культурное взаимопонимание, целью которого является обеспечение взаимной культурной адаптации;
- 3) культурное единение, целью которого является достижение взаимного культурного ассоциирования, или единения.

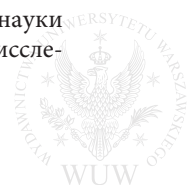
На совершенствование механизмов и условий развития и поддержки академической мобильности зарубежных обучающихся в Российской Федерации направлен проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», рассчитанный на период с мая 2017 по ноябрь 2025 года [Паспорт приоритетного проекта 2017]. Важнейшими стратегиями реализации данного проекта выступают: повышение привлекательности российских образовательных программ для иностранных граждан, улучшение условий их пребывания в период обучения на территории России, повышение узнаваемости и статуса бренда российского образования на международном образовательном рынке.

Согласно прогнозу, количество иностранных граждан, обучающихся по очной форме в российских образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования, за период до 2025 года должно возрасти с 200 000 чел. до 710 000 чел., в том числе: обучающихся по государственным стипендиям – до 15 000 чел., по дополнительным образовательным программам – до 290 000 чел., обучающихся по контракту – со 135 000 чел. до 405 000 чел. [Паспорт приоритетного проекта 2017].

В настоящее время доля иностранных студентов в общем контингенте обучающихся по очной форме в образовательных организациях Российской Федерации составляет 7,88%, в системе среднего профессионального образования – 1,26%.

По состоянию на 2018/2019 учебный год (данные статистический отчетности Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Росстата)¹ доля иностранных студентов, обучавшихся на бюджетной основе (очная форма), составила 36,7%, на договорной основе (очная форма) – 63,3%.

¹ Здесь и далее приводятся данные из официального источника: Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 9 / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – М.: Центр социологических исследований, 2019. – 536 с.



Контингент обучающихся из стран СНГ в российских вузах составлял в 2018/2019 учебном году, в том числе: из Казахстана – 41 285 чел. (1-е место); Туркмении – 22 093 чел. (2-е место); Узбекистана – 16 954 чел. (3-е место); Таджикистана – 16 291 чел. (4-е место); Украины – 13 078 чел. (5-е место); Киргизии – 6 896 чел. (6-е место); Белоруссии² – 5 482 (7-е место).

Наименьшее число обучающихся из Азербайджана (4 631 чел.), Молдовы (в т.ч. Приднестровья) (4 088 чел.), Армении (2 329 чел.), Абхазии (1 454 чел.), Грузии (991 чел.), Южной Осетии (518 чел.).

Часть обучающихся граждан из стран СНГ считаются соотечественниками и имеют государственную поддержку со стороны Российской Федерации.

Примечательно, что у абитуриентов из стран СНГ, поступающих в российские вузы, есть свои традиционные предпочтения. Так, например, из общего числа иностранных студентов в контингенте вуза больше всего представителей Казахстана в Балтийском федеральном университете имени И. Канта (г. Калининград) и в Томском государственном университете. Традиционно наибольшее число заявок от иностранных абитуриентов поступает в Дальневосточный федеральный университет из Узбекистана. Среди абитуриентов Белоруссии и Казахстана популярен Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ», а среди поступающих из Киргизии, Казахстана, Узбекистана, Молдовы – Томский государственный политехнический университет. Наиболее популярными направлениями подготовки являются медицина, экономика, менеджмент, русский и иностранный языки, гуманитарные науки.

Относительно высокими являются показатели числа обучающихся из стран Западной Европы, в частности: из Италии – 1 457 чел. (1-е место по группе стран Западной Европы); Германии – 1 436 чел. (2-е место); Франции – 1 121 чел. (3-е место); Греции – 481 чел. (4-е место); Австрии – 459 чел. (5-е место); Великобритании (Англии) – 430 чел. (6-е место).

Страны Азии представлены следующим образом (учитывается очная форма обучения в вузе): Китайская Народная Республика – 29 172 чел. (1-е место); Индия – 13 176 чел. (2-е место); Вьетнам – 4 758 чел.

² В соответствии с законодательством Союзного государства России и Беларуси, граждане Республики Беларусь пользуются равными правами, наряду с гражданами Российской Федерации, при поступлении на обучение на бюджетной основе в образовательные организации высшего и среднего профессионального образования РФ. Национальные стандарты и требования к общеобразовательной подготовке в Российской Федерации и Республики Беларусь гармонизированы. Активно проводится гармонизация национальных стандартов общего и высшего профессионального образования Российской Федерации и Кыргызской Республики.

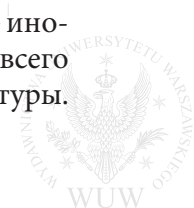
(3-е место); Монголия – 3 198 чел. (4-е место); Иран – 2 785 чел. (5-е место); Малайзия – 1 717 чел. (6-е место).

В целях повышения привлекательности российских образовательных программ для иностранцев проектом «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (2017-2025 гг.) предусмотрена разработка и внедрение в государственных образовательных организациях высшего образования в обязательном порядке, начиная с 2021 года, целевой модели деятельности вуза по экспорту образования, а также создание международных служб для поддержки иностранных студентов.

Большое внимание будет обращено на совершенствование содержания и технологий адаптации зарубежных студентов к иноязычному социуму (в настоящее время в подавляющем большинстве российских вузов данный аспект образовательной деятельности с иностранными студентами не имеет целостного, системного характера).

Общеизвестно, что расширение спектра контактов с зарубежными вузами-партнерами, увеличение числа обучающихся из зарубежных стран в российских университетах, а также активизация академической мобильности обучающихся в силу требований основных положений Болонского процесса требуют обязательного овладения студентами навыками иноязычного взаимодействия с представителями других национальных культур. «Как показывает практика, наши студенты (даже студенты языковых факультетов), приезжая в страну изучаемого языка, сталкиваются с одинаковыми коммуникативными проблемами, которые связаны с ошибочной интерпретацией некоторых явлений на уровне языка, речи и культуры поведения: недостаточными знаниями некоторых разделов языка, фонетическими и стилистическими ошибками, неверной интерпретацией вербального и невербального поведения собеседника, незнания и несоблюдения правил и норм межкультурного общения. А именно во взаимодействии проявляется универсальное и специфическое каждой культуры. Изучение особенностей поведения наших студентов свидетельствует о том, что они понимают поведение своих зарубежных сверстников в зависимости от того, насколько их поведение соответствует нормам родной культуры. Как видим, в процессе межкультурного взаимодействия обнаруживается разница в восприятии и интерпретации ценностных ориентаций представителей взаимодействующих культур. Ценностные ориентации складываются под влиянием социокультурной среды и нравственных установок общества» [Утехина 2012: 32-33].

Очевидным является и тот факт, что успешность обучения иностранного студента определяется и его готовностью к восприятию всего культурного многообразия иноязычного мира и иноязычной культуры.



Это, как отмечают Н.В. Барышников, А.Н. Утехина, В.В. Сафонова и другие исследователи, проявляется и в толерантности к различным проявлениям инокультурных ценностей, и в способности к конструктивному взаимодействию с представителями иноязычных культур на основе диалога (полилога) культур, партнерства и взаимоуважения: «успешность и эффективность межкультурного взаимодействия напрямую соотносятся с проблемой адаптации человека в инокультурном социуме и его конструктивного взаимодействия с носителями другой культуры» [Утехина 2012: 33].

Межкультурная адаптация – сложный многосторонний феномен, отражающий процесс вхождения иностранных студентов в новую социокультурную среду, в новый иноязычный социум. Успешное протекание процесса межкультурной адаптации предполагает в качестве необходимых и достаточных условий наличие у обучающихся высокой мотивации к учебно-профессиональной деятельности и социальному межкультурному взаимодействию в иноязычном социуме на основе активного присвоения социальных норм, культурных ценностей, образцов поведения партнеров по общению как представителей других культур при сохранении своей собственной культурной уникальности.

Программа адаптации студентов к иноязычному социуму может стать эффективным способом организации жизнедеятельности иностранных обучающихся в новых социокультурных условиях, оказывающим существенное влияние на уровень их межкультурной адаптации.

Данная программа должна включать реализацию следующих направлений адаптационной деятельности:

- развитие социальных и бытовых навыков у иностранных студентов и обучение социально-бытовой ориентировке в иноязычном социуме;
- изучение затруднений иностранных студентов в межкультурном взаимодействии в иноязычном социуме и разработка индивидуальных программ их преодоления на основе педагогической поддержки и сопровождения;
- развитие и расширение представлений иностранных студентов о ментальности, чертах национального характера носителей иноязычной культуры;
- развитие культурологической осведомленности иностранных студентов (историческая обусловленность проявлений иноязычной культуры, традиции, обычаи, этикет, привычки и нормы общения и др.; знание культурных ценностей иноязычного социума; специфика моделей поведения людей – носителей иноязычной культуры; специфика средств невербальной коммуникации);

- развитие умения анализировать и интерпретировать проявления иноязычной культуры;
- развитие этнической толерантности, адаптивности, интерактивности, опыта эмоционально-чувственного восприятия иноязычной культуры;
- овладение способами эффективного взаимодействия с представителями иноязычного социума.

Таким образом, процесс интеграции российских вузов в международное образовательное пространство в условиях глобальных социокультурных сдвигов, трансформаций и системных изменений в образовании становится все более активным. Он обусловлен необходимостью обеспечения высокой конкурентоспособности российского высшего образования на мировом рынке культурных и образовательных услуг, уления экспортного потенциала российского образования.

Перед российской системой образования стоит необходимость подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов из числа иностранных студентов и аспирантов, обладающих компетенциями постиндустриального общества, основанного на знаниях и инновациях, успешно адаптирующихся к постоянно изменяющимся социокультурным, социально-экономическим, технологическим и информационно-коммуникационным условиям своей жизнедеятельности.

Данное обстоятельство выступает в качестве важнейшей предпосылки решения комплекса вопросов, связанных с адаптацией иностранных студентов к обучению в условиях иноязычного социума и подготовке их к конструктивному межкультурному взаимодействию.

Решение данной задачи требует объединения усилий ученых, представляющих различные области гуманитарного знания: культурологов, лингвистов, педагогов, психологов. С учетом остроты проблемы необходимы и практико-ориентированные исследования на междисциплинарной основе.

Список литературы

- Барышников Н.В. Стратегии равноправной межкультурной коммуникации // Вестник МГИМО (У), № 4, 2013. – С. 90-94.
- Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века. – М.: Логос, 2003. – 368 с.
- Зиновьев А.А. Глобальное сверхобщество и Россия. – Минск, М.: Харвест, АСТ, 2000. – 128 с.
- Кондаков А.М. Школа эпохи четвертой промышленной революции [Электронный ресурс]. – URL: <https://ioe.hse.ru> (дата обращения: 22.04.2020).



- Максимчук Е.Д. Межкультурная адаптация иностранных студентов из стран Азии, Африки и Южной Америки, обучающихся в России: Автореф. дис. канд. психол. наук; 19.00.05 – социальная психология (психологические науки) / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский национальный исследовательский университет имени Н.Г. Чернышевского». – Саратов: Изд-во Саратовского нац. исслед. ун-та им. Н.Г. Чернышевского, 2018. – 24 с.
- Межуев В.М. Ценности и смыслы в контексте культуры // Международные Лихачевские научные чтения: Глобализация и диалог культур. Избранные доклады (1995-2015) / Сост. и науч. ред. А.С. Запесоцкий. – СПб.: СПбГУП, 2015. – С. 802-805.
- Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» / Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 30.05.2017 № 6). – М., 2017. – 22 с.
- Сафонова В.В. Культурно-языковая экспансия и ее проявления в языковой политике и образовании // Иностранные языки в школе, № 3, 2002. – С. 22-32.
- Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
- Утехина А.Н. Межкультурная дидактика: Монография. – М.: Флинта, 2012. – 280 с.
- Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник, Выпуск 9 / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – М.: Центр социологических исследований, 2019. – 536 с.
- Яковец Ю.В. Факел знания во мраке переходной эпохи // Питирим Сорокин и парадигмы глобального развития XXI века (к 125-летию со дня рождения): Международная научная конференция, Сыктывкар, 21-22 августа 2014 г.: Сборник научных трудов / Редкол.: И.Е. Фадеева, отв. ред.; В.А. Сулимов; Л.В. Гурленова. – Сыктывкар: Изд-во СыктГУ, 2014. – С. 13-20.
- European Policy Cooperation (ET 2020 Framework) [Электронный ресурс]. – URL: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en (дата обращения: 22.04.2020).
- Robertson R. Globalization Theory and Civilization Analysis // Comparative Civilizations Review, Vol. 17, No. 17, 1987. – P. 1-11.
- Robertson R., Lechner F. Modernization, Globalization and the Problem of Culture in the World-Systems Theory // Theory, Culture & Society, No. 3, 1985. – P. 103-117.
- Scholte J. Beyond the Buzzword: Towards a Critical Theory of Globalization // Globalization: Theory and Practice / Ed. E. Kofman, G. Youngs. – London: Continuum, 1996. – P. 43-57.

Бертякова А.Н.

anna_lazzo@list.ru

Китадзё Мицуси

kitajo@cc.kyoto-su.ac.jp

Релятивная единица в межкультурном пространстве

Введение. Антропологическая парадигма современной лингвистики, рожденная в филологических дискуссиях 20-х годов XIX века, в представлении «образа автора» в трудах В.В. Виноградова и «точке зрения» М.М. Бахтина, открывает новую роль языковой единицы как маркера «языкового сознания», как кода социальных, технологических и культурных реалий, что определяет особую важность ее декодирования в межкультурном пространстве коммуникантов. «Технологический прогресс и бурное развитие различных форм международных контактов в настоящее время опережают развитие навыков коммуникации между представителями различных культур и исторически сложившихся культурных моделей. Именно поэтому с середины 1970-х гг. актуальной стала тема диалога и взаимопонимания культур, в которой все большее место занимает проблема специфики, самобытности и различий культур разных народов» [Садохин 2017: 7].

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники, раскрывающие представление о единице языка как маркере ментальности носителя языка, как языковым кодом социальных, технологических и культурных трансформаций в обществе.

Основные методы исследования – описание, сравнительно-сопоставительный метод, метод компонентного анализа и гипотетико-дедуктивный метод, применение которого прогнозирует научно обоснованное построение хода исследования.

Обсуждение. Декодирование семантики грамматической единицы в процессе межкультурной коммуникации представляется целесообразным осуществлять с учетом логических (универсальных) и семантических (национальных, зависящих от строя конкретного языка) форм мышления. Как замечает П.В. Чесноков: «Те и другие локализируются в единой



сфере человеческого мышления, будучи неразрывно связанными друг другом, при этом семантические формы как частные наслаиваются на логические формы, обладающие характером всеобщности» [Чесноков 2007: 117].

А.А. Потебня, опираясь на анализ конкретных языковых фактов, относящихся к различным языкам, заявляет, что языки различны между собой не одной языковой формой, но всем строем мысли, выразившимся в них. Так, различие национальных форм мышления он видит в слитном осознании лексических и грамматических значений в языках флективно-синтетического строя и их раздельном осмыслении в языках аналитического строя [Потебня 1958: 69].

В статье предпринимается попытка декодирования семантического потенциала предложно-падежной формы русского языка в осмыслении ее корреляций с падежной системой японского языка. Осмысление грамматических корреляций языков разного строя, а также прогнозируемой грамматической единицей ментальной информации является необходимой предпосылкой успешной межкультурной коммуникации.

Интерес к предложно-падежной форме неслучаен. В процессе речевой деятельности говорящий создает языковую модель определенной ситуации окружающей реальности, при этом воспроизводя с помощью единиц языка не только предметы и явления действительности, но и характер отношений и связей между ними. В системе языка эти отношения находят свое выражение в синтаксических связях – сочинительной и подчинительной. Исторически гипотаксис возник позднее паратаксиса. Переход от сочинения к подчинению был вызван развитием абстрактного мышления и потребностью отделять главное от второстепенного. В то время как сочинение отображает явления и процессы объективной действительности в естественной последовательности их проявления, подчинение выражает последовательность, иерархию мыслей и тем самым является синтаксической предпосылкой реализации заложенного в коммуникативной деятельности стремления к правильности, сознательному действию в интересах эффективности общения.

Среди синтаксических единиц, оформляющих подчинительную связь, особые семантические потенции отмечают исследователями у падежных и предложно-падежных форм существительных [Золотова и др. 2004: 49].

В общей тенденции развития русского языка отмечается и глубокий процесс синтаксических изменений в системе падежных отношений. В книге «Русский язык (Грамматическое учение о слове)» академик В.В. Виноградов пишет: «Функции многих падежей осложняются

и дифференцируются сочетаниями с предлогами. Так, с XVIII в. особенно широко распространяются предложные конструкции после глаголов: избежать, избавить, отстать, отпираться, отрекаться и т.п.» [Виноградов 1986: 569].

Падежная форма (на каком бы уровне синтаксиса она ни работала) способна однозначно участвовать в порождении нашим сознанием определенного смысла потому, что за ней стоит интуитивно улавливаемое носителями языка пространственное представление. Это находит подтверждение в структуре человеческой психики, к древнейшим оппозициям которой принадлежат пространственные представления [Леви-Стросс 1985].

Наиболее типичными случаями употребления предлогов обычно считаются пространственные употребления. Именно с них начиналось исследование семантики предлогов (см., например, [Gougenheim 1959], [Leech 1969], [Clark 1973]).

По-видимому, прототипичность пространственных употреблений предлога определяется его синтаксической функцией маркера падежной категории, сущностную основу которой составляют пространственные отношения. Формирование субъект-объектного строя русского предложения (внутренний синтаксис) привело к тому, что конкретные падежи, оказавшись на периферии (внешний синтаксис), стали маркироваться предлогами [Якубинский 1953: 178-179].

Маркируя в отдельном сегменте высказывания базовое локативное значение пространственной модели взаимоотношения объекта и предикативного признака, предлоги в русском языке актуализируют семантическую сущность имени в конкретном его употреблении, в данной синтаксической позиции.

Осмысление семантики предложно-падежной формы как языковой единицы флективного строя языка в ее корреляции с падежной системой японского языка как языка агглютинативного строя позволят ярко представить роль релятивной единицы в межкультурном пространстве коммуникантов.

Очевидно, из описываемых П.В. Чесноковым двенадцати параметров семантических форм мышления, семантический потенциал русской и японской релятивных единиц определяется первым параметром, при котором «одно и то же содержание мысли может быть структурно расчленено на большее или меньшее число сегментов или совсем не расчленено» [Чесноков 2007: 118]. Так, в русском языке идея отношения мыслится слитно с лексическим значением имени (падежные формы имени), синтетический показатель падежа – флексия обременена дополнительными грамматическими значениями рода и числа. В японском

языке идея отношения мыслится раздельно от лексического значения имени. Носителем грамматического значения падежа является частица, не обремененная дополнительными грамматическими значениями, а носителем лексического значения – имя существительное.

В своих рассуждениях о семантическом и прагматическом потенциале релятивной единицы мы исходим из представления о значении как сложном целом, состоящем из обозначаемого предмета и понятия об этом предмете.

Так, по мнению А. Вежбицкой, правила поведения имен возможно предсказать, опираясь на семантические дефиниции, включающие более расширенное толкование: в него должны попасть сведения о материальных свойствах обозначаемого (например, о размере и цвете), о типичном способе его использования, а также о том, как обычно думают об этом объекте, то есть о способе его концептуализации в языке [Wierzbicka 1988].

Ярким примером семантического и прагматического потенциала релятивной единицы в русском дискурсивном пространстве могут быть расширяющиеся контекстуальные возможности предложно-падежных форм существительного ‘телефон’ как отражение в языковом сознании носителя языка внешнего и функционального изменения самой технологической реалии, а также культурной парадигмы всеобщей визуализации и виртуализации. Так, непривычное сегодня употребление предложно-падежной рамки ‘в телефон’ в контексте глагола ‘говорить’ еще во времена Чехова было единственно верным. Он писал: ««Сейчас говорил в телефон грузинский учитель» (XIX, 280); «Сейчас в телефон говорила со мной Татаринова» (XIX, 231); «Альтшуллер говорил в телефон» (XIX, 231); Сейчас говорил в телефон с Л. Толстым» (XIX, 186)» [Чуковский 1962].

«Со временем на смену конкретному пространственному изображению (направлению речи в аппарат) приходит абстрактная интерпретация. Наиболее близкой является аналогия с идеей связи и средства (или канала) такой связи: ср. *общаться по переписке* и *связаться по почте* и более современные – *разговаривать по скайпу* или *общаться по интернету (связаться по электронной почте)*» [Кронгауз 2017: 200].

В то же время, утратив актуальность в контексте глагола говорить, предложно-падежная форма ‘в телефон’ становится вполне органичной в контексте глаголов эмоционального состояния [Бертякова 2019: 88–93]. Маркируемая предложно-падежной формой семантическая идея пространственных отношений становится художественным приемом актуализации интенции психологического состояния субъекта действия.

В японском языке эти семантические различия маркируются частями «de» и «ni». См. примеры:

1. Президент США Буш 12 минут говорил по телефону с премьер-министром Словакии Микулашем Дзуриндой (Известия, 2003.02.26)

Ср. в японском: «denwa de hanashita»

телефон – частица – говорил

«говорил по телефону»;

2. Весь ролик звезда кричит в телефон, пытаюсь отвоевать право быть Джоном Малковичем (Lenta.ru, 2017.02.05)

Ср. в японском: «denwa ni sakendeiru»

телефон – частица – кричит.

В (1) частица «de» указывает на способ осуществления действия.

В (2) частица «ni» указывает на действие, направленное к предмету.

Со временем происходят внешние и функциональные изменения телефонного аппарата. Современный телефон – это гаджет, объединяющий функции обычного сотового телефона и карманного компьютера. По нему можно осуществлять звонки, писать SMS, а также выходить в интернет и устанавливать различные приложения, удовлетворяющие запросам пользователя. У телефона появляется экран. Привычным языковым маркером новых технологических реалий в русском языке становятся такие грамматические новшества, как: *смотреть в телефон* и вариативное *смотреть на телефоне, играть в телефон, включать на телефоне* и др. См. примеры:

1. Приложения, иконки которых видны на экране SmartWatch, предварительно закачиваются в телефон через диспетчер LiveWare (РБК Дейли, 2012.07.31);
2. Скачай программку в телефон, кидай битов, и вот ты уже рэпер (Новая газета, 2017.10.03);
3. Я никогда раньше не печатала фотографии людей. Привычка всё хранить в телефоне. Теперь у меня есть два снимка Зои Валентиновны (Новая газета, 2018.12.28);
4. Потом двоих мальчиков родители привели, – Сезар показал видео на телефоне (Новая газета, 2018.06.29);
5. Но есть люди, которые мне моментально в телефон присылают съемку нарушений (Новая газета, 2018.07.01) и др.

В японском языке внешние и функциональные изменения телефонного аппарата маркируются устойчивыми грамматическими единицами. Ср. синтаксические конструкции:

1. denwa o kakeru

телефон – частица винительного падежа – включить / включать «включать телефон»;



2. denwa suru

телефон – сделать / делать
«делать телефонный звонок».



Сочетание «denwa o kakeru» используется ограниченно в современном японском дискурсе. Сегодня это грамматический маркер прежнего образа телефонного аппарата (см. изображение), либо этикетная формула выражения вежливого обращения.

См. примеры:

1. Kimi, denwa o kakete kuremasenka (Natsume Soseki, *Sorekara*, 1909)
«Вы не могли бы позвонить по телефону?»

(kakete – форма повелительного наклонения глагола «kakeru»);

2. Sadanosuke wa suguni denwa o kaketa (Tanizaki Junichiro, *Sasameyuki*, 1936)

«Саданосукэ сразу позвонил по телефону.»

(kaketa – форма прошедшего времени глагола «kakeru»);

3. Kare wa Kinuko no apaato ni denwa o kaketa (Dazai Osamu, *Good bye*, 1948)

«Он позвонил по телефону в квартиру Кинуко.»

(kaketa – форма прошедшего времени глагола «kakeru») и др.

Грамматическим маркером внешних и функциональных изменений телефонного аппарата (см. изображение) общеупотребительной синтаксической единицей современного японского дискурса является сочетание «denwa suru».



См. примеры:

1. Shinitakunattara denwa shite (I Yondok, *Shinitakunattara denwa shite*, 2014)

«Позвони мне, если хочешь умереть.»

(shite – форма повелительного наклонения глагола «suru»);

2. Denwa shite kuru hito towa shigotosuruna (Horie Takafumi, <https://toyokeizai.net/articles/-/174408>, 2017)

«Нельзя работать с людьми, которые вам звонят.»

(shite – основа глагола «suru»);

3. Denwa shinai dette ittadesyo!? (Murai Riko, <https://kangaeruhito.jp/article/10648>, 2019)

«Я уже сказал, не звони!?!»

(shinai – отрицательная форма глагола «suru»).

Примером семантического потенциала в русском дискурсе могут быть вариативные падежные и предложно-падежные формы существительных с синкретичной семантикой, включающей семы 'локус' и 'предмет'. К подобным существительным относятся такие существительные, как *лес, снег, край, рай, уголь, порт* и др. В синтаксических формах этих существительных в зависимости от интенции повествователя происходит актуализация одной из сем значения имени. Актуализация пространственной семантики имени сопровождается фразеологизацией синтагмы (предлог плюс падежная форма), очевидно, прогнозируемой флективным строем языка (осмысление слитности лексического и грамматического значений). Внешними показателями фразеологизации становятся фонетические и ритмические изменения релятивной единицы. Так, предложно-падежная форма предложного локуса этих существительных имеет ударение на последнем слоге, а также характерное для дательного падежа окончание -у. Ср. также отмечаемые в лексикографической литературе фонетико-ритмические вариации: *выйти из лесу и из леса; идти по лесу и по лесу* [Словарь русского языка, 1988: т. II, 176].

В японском языке роль актуализатора объектной или пространственной семантики выполняют частицы «de» и «ni» [Kindaichi Haruhiko 1978]. Осмысление раздельности семантической идеи отношения и лексического значения имени в японском языке (в силу агглютинативного строя языка) отрицает наблюдаемую в русской релятивной единице фразеологизацию синтагмы (имя плюс падежная частица) и таким образом ее метафорическое переосмысление. См. примеры с творительным падежом:

1. Луна поднялась над лесом, и беспокойное пятно засветлело меж деревьев (Василий Гроссман «Жизнь и судьба»)



В японском языке: «mori no ue ni nobotta»

лес – частица родительного падежа – верх – частица – поднялась
«поднялась вверху над лесом»;

2. Сизыми были склоны гор, поросшие лесом: сиреневыми – камни...
(Ю.О. Домбровский «Хранитель древностей»)

В японском языке: «mori de oowareteiru yama no shamen»

лес – частица покрывшие – гора – частица родительного падежа – склоны
«склоны гор, покрытые лесом»;

3. Мне пришлось обогнуть турбазу и выбираться на дорогу лесом
(Сергей Довлатов «Заповедник»)

В японском языке: «mori keiyu de miti ni deru»

лес – через – частица – дорога – частица – выбираться
«выбираться на дорогу через лес»;

4. Далеко за лесом ударил гром, точно кто-то пробежал по гулкой
жестяной кровле (Михаил Елизаров «Библиотекарь»)

В японском языке: «kaminari ga mori no muko ni ochita»

гром – частица именительного падежа – лес – частица родитель-
ного падежа – та сторона – частица – ударил
«за лесом ударил гром».

В (1) и (4) частица «ni» указывает на пункт прибытия. В (2) и (3)
частица «de» определяет способа осуществления действия.

См. примеры с предложным падежом:

1. И сказочный лес, с одной стороны, отражает воспоминание
о лесе, как о месте, где проводится обряд, а с другой стороны –
как о входе в царство мертвых (С.А. Еремеева «Лекции по рус-
скому искусству»)

В японском языке: «mori nitsuite no kioku»

лес – о – частица родительного падежа – воспоминание
«воспоминание о лесе»;

2. Есть в лесу и дикая яблоня восточная и дикая груша кавказская
(Ю.Н. Карпун «Природа района Сочи»)

В японском языке: «mori ni wa aru»

лес – частица – маркер темы – есть
«Есть в лесу».

В (1) частица родительного падежа актуализирует понятие об объ-
екте, в (2) частица «ni» – о пространстве.

Очевидно, прогнозируемая метафоризацией семантическая емкость
предложно-падежных форм *в лесу* и *в саду* в русском языке, вклю-
чающая понятие о местонахождении, пребывании лица становится
предпосылкой активного использования этих релятивных единиц
в заголовочных конструкциях. Ср.: «В лесу» – стихотворение Николая

Некрасова, «В лесу» – книга Петра Багина, «В саду» стихотворение Анны Ахматовой, «В саду» – картина Пьера Огюста Ренуара и др.

Функционирование предложно-падежной формы в заголовочных конструкциях в русском дискурсивном пространстве тесно связано с проблемой самостоятельного, изолированного употребления синтаксемы – наименьшей (элементарной) синтаксической единицы. Так, Г.А. Золотова, анализируя газетные заголовки типа «О вреде табака», «Об очередных задачах», «На рисовых полях» и т.п., говорит о самостоятельном, изолированном функционировании синтаксем [Золотова 2001: 4]. Л.Д. Чеснокова, рассматривая эти конструкции с точки зрения структуры, считает, что «... в этих случаях вряд ли можно говорить об изолированном употреблении синтаксем, так как названные структуры, представляющие собой заголовки обычно газетных или журнальных статей, являются также предложениями, но структурно неполными, обычно ситуативно-контекстуальными, смысл которых (значение пропущенных членов) восстанавливается с опорой на ситуацию и контекст» [Чеснокова 1996: 15].

Принимая эти наблюдения, тем не менее при характеристике языковой единицы в позиции заголовка представляется целесообразным учитывать два подхода: функционально-коммуникативный и структурный. Двусторонний анализ позволяет подобные конструкции рассматривать как особый вид предложений – функционально-заголовочные предложения. Эти предложения, обладая (из-за заголовочной позиции) определенной самостоятельностью, изолированностью, в то же время представляют собой один из структурных типов предложений русского синтаксиса – неполное изолированное детерминантное предложение [Бертякова 1998: 106].

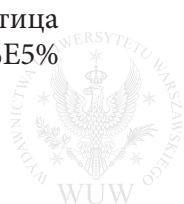
Застывшая грамматическая форма языковой единицы становится маркером метафорического смысла, смысла, отражающего суть озаглавливаемого текста. Номинативная функция «объединяет различные по форме речевые отрезки, выступающие в качестве заглавий, в единое целое, лексикализует их, превращает в устойчивые единицы, в своеобразные фразеологизмы» [Попов 1966: 96].

В японском языке понятие о закрытом пространстве предложных форм в заголовочной конструкции может актуализироваться либо отдельной лексемой, либо частицей «de». Ср. примеры:

1. «В лесу» – книга Петра Багина

В японском языке: «mori no нака de»

лес – частица родительного падежа – внутренний объем – частица (<http://www.nisso.net/subject/asp/ehon.asp?iPageNum=23&ord=%E5%9C%A8%E5%BA%AB+DESC&eng>);



2. «В саду» – картина Пьера Огюста Ренуара

В японском языке: «niwa de»

сад – частица

(<https://www.meisterdrucke.jp/fine-art-prints/Pierre-Auguste-Renoir/76303/%E5%BA%AD%E3%81%A7%E3%80%811885.html>).

Примером релятивной единицы как маркера русских дискурсивных регистров может быть фонетико-ритмическая вариативность предложно-падежных форм существительных *лес* и *сад* (*в лесу*, но *в лесе*, *в саду*, но *в саде*).

Фонетико-ритмический вариант *в лесе* и *в саде* в предложении прогнозируется позицией имени в начальной форме в заголовочной конструкции. Внутри текста предложно-падежная форма представляет контаминацию существительного *произведение*, *название* и т.д. и собственно самого названия. В результате в семантике предложно-падежной формы актуализируется понятие об объекте, что находит выражение в фонетико-ритмическом оформлении релятивной единицы. Ср. примеры:

1. Так в «Лесе» героиня уходит с актерами, и хотя зритель посмотрелся за пять актов на актерские невзгоды, он понимает, что это счастливый конец, потому что выход в метатему (М.Л. Гаспаров «Записи и выписки»);
2. Граница пролегла сразу за местечком в лесу, для ее охраны была построена новая погранзаства на один погранзвод (Василь Быков «Болото»);
3. Чехов в «Душечке», а затем в «Вишневом саде» показал, что он в полной мере овладел секретами этого человеческого гоголевского комизма (В. Катаев «Чехов плюс...»);
4. Мы были в саду, когда в рогатых васильках, что росли у забора, вдруг объявился заяц (Юрий Коваль «Русачок-травник»).

В японском языке сложная смысловая палитра русской релятивной единицы *в «Лесе»* и *в «Вишневом саде»* передается дополнительным маркером темы и частицей «de». См. примеры:

К (1) в японском: «mori de wa»

лес – частица – маркер темы

«в «Лесе».

К (2) в японском: «mori ni»

лес – частица.

Семантическая идея пребывания, нахождения внутри маркируется частицей «ni». См. примеры:

К (3) в японском: «Sakurano sono» de wa»

вишневый сад – частица – маркер темы

«в «Вишневом саде».

К (4) в японском: «niwa ni»

сад – частица

«в саду».

Предложно-падежная форма русского языка благодаря заложенной в ней флективным строем языка способности к фразеологизации довольно часто в художественном, поэтическом дискурсе используется как художественный прием создания образности и метафоричности. Семантическая идея предложно-падежной формы (чаще всего семантическая идея о пространстве) диссонирует с семантикой имени, определяемой существенными свойствами обозначаемого им объекта реальной действительности. См. примеры:

1. Выбегу, тело в улицу брошу я. Обезумлюсь, отчаяньем иссецась... (В. Маяковский «Вместо письма»);
2. ... Седой кристалл в сверкающей пыли, Где Ангел, проклятый проклятием всезнания, Живет меж складками морщинистой земли (М. Волошин «Я шел сквозь ночь»);
3. Я озидала очередь сограждан усталой жизни убыль и урон. И убыстрилось, возрыдав о каждом, то, что дрожит меж сердцем и умом (Б. Ахмадулина «Уж утро. За потачку Геркулеса...») и др.

В (1) семантическая идея направленного движения внутрь не коррелирует с пространственной концептуализацией понятия 'улица'. Ср. производное значение «место вне помещения, под открытым небом». Для этого существительного характерны предложно-падежные формы *на улицу, с улицы, через улицу*. Отсюда, очевидно, и фразеологическое сочетание *бросать на улицу* в значении «прогонять» (См. пример: ... и тебя я бросил, без денег, без поддержки, бросил на улицу с дочерью, с моей дочерью ... В.Я. Брюсов «Моцарт»). Однако в этом контексте семантическая идея движения внутрь прогнозирует ассоциацию с неживым объектом (например, камнем: *тело как камень* – актуализация включенной в значение существительного тело семы 'без движения'). Ассоциативный ряд 'камень' продолжает образ дна. Дно в поэтическом контексте как предел страдания человека.

В (2) и (3) стилистически ограниченный художественными, поэтическими контекстами культурно речевой вариант *между* (*меж*) с родительным маркирует пространственную акцентность (о синкретичной семантике предлога *между* см. [Бертякова 2015: 28-29]), контекстуально проецируемую идеей 'нерелевантности объектной дифференциации'. В (2) идея буквальной пространственной ориентации объекта референции нейтрализуется как ирреальностью задаваемых ориентиров референтной локализации, так и мифологическим образом самого объекта

референции. Однако задаваемая предположно-падежной формой ситуация прогнозирует отсылку к библейскому тексту об истории падения первого ангельского сына Люцефера, то есть, по сути, является текстовой реминисценцией [Бертякова 1999: 95-101].

В (3) также как и в (2) идея буквальной пространственной ориентации объекта референции нейтрализуется ирреальностью задаваемых ориентиров референтной локализации, однако в отличие от (2) объект референции не называется – он остается образом, который автор предлагает домыслить своему читателю, что усиливает художественный эффект поэтического произведения.

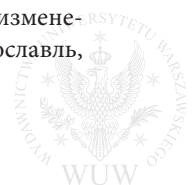
При переводе на японский язык метафорический смысл, кодируемый предположно-падежной формой в русском поэтическом дискурсе, разрушается в силу осознания раздельности манифестации лексического и грамматического значений в японском языке. Очевидно, при декодировании культурного кода релятивной языковой единицы поэтического произведения и маркируемой ею авторской интенции, требуется дополнительная апелляция к двум образным системам метаязыкового сознания и поиску языковых кодов языка переводчика в целях адекватного отображения поэтических метафор.

Заключение. Осмысление семантических корреляций грамматических единиц разных языков с учетом логических (универсальных) и семантических (национальных, зависящих от строя конкретного языка) форм мышления в определенных коммуникативных ситуациях является теоретической базой для решения практических задач в межкультурной коммуникации.

Предпринятый в статье сопоставительный анализ предположно-падежной формы русского языка и коррелятивной грамматической единицы японского языка позволил обнаружить у предположно-падежной формы русского языка потенциал номинативной единицы, прогнозирующий актуализацию в процессе межкультурной коммуникации ее роль маркера русских дискурсивных регистров.

Список литературы

- Бертякова А.Н. Заголовок – особая единица коммуникативного синтаксиса (на материале заголовков телевизионных передач) // Языковые единицы (семантика, грамматика, функции). – Ростов-на-Дону: Изд-во «Гефест», 1998. – С. 106-110.
- Бертякова А.Н. Предположно-падежная рамка как отражение семантических изменений имени // Русская грамматика: Активные процессы в языке и речи (Ярославль,



- 17-19 мая 2019 года): Сборник научных трудов Международного научного симпозиума. – Ярославль, 2019. – С. 88-93.
- Бертякова А.Н. Семантика и структура заголовков текстовых реминисценций на функционально-коммуникативном и синтаксическом уровнях // *Язык писателя: Текст, смысл: Сборник научных трудов / Отв. ред. Л.В. Лисоченко.* – Таганрог, 1999. – С. 95-101.
- Бертякова А.Н. Синкретичная семантика предлога *между* // *Филологические науки: Научные доклады высшей школы, № 5, 2015.* – С. 27-32.
- Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов / Отв. ред. Г.А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с.
- Золотова Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. – М.: Наука, 2001. – 440 с.
- Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка / Под общей ред. д-ра филол. наук Г.А. Золотовой. – М., 2004. – 544 с.
- Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Изд-во АСТ, CORPUS, 2017. – 512 с.
- Леви-Стросс К. Структурная антропология. – М.: Наука, 1985. – 536 с.
- Попов А.С. Синтаксическая структура современных газетных заглавий и ее развитие // *Развитие синтаксиса современного русского языка / Под ред. Н.С. Пospelова, Е.А. Иванчиковой.* – М.: Наука, 1966. – С. 95-166.
- Потебня А.А. Из записок по русской грамматике: Т. 1-2. – М., 1958. – 536 с.
- Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: Учебное пособие. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2017. – 254 с.
- Словарь русского языка: В 4-х тт. / Под ред. А.П. Евгеньевой / АН СССР, Ин-т рус. яз. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1985–1988.
- Чесноков П.В. Семантические формы мышления и их параметры // *Известия Южного федерального университета: Филологические науки, № 1-2, 2007.* – С. 117-123 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.philol-journal.sfedu.ru/index.php/sfuphilol/article/view/11> (дата обращения: 22.04.2020).
- Чеснокова Л.Д. Проблема членов предложения в теоретическом и методическом аспектах. – Ростов-на-Дону, 1996. – 210 с.
- Чуковский К. Живой как жизнь. – М., 1962 [Электронный ресурс]. – URL: <https://document.wikireading.ru/9548> (дата обращения: 22.04.2020).
- Якубинский Л.П. История древнерусского языка. – М.: Учпедгиз, 1953. – 368 с.
- Clark H.H. Space, Time, Semantics and the Child // *Cognitive Development and the Acquisition of Language / Ed. T.E. Moore.* – New York, 1973. – P. 27-63.
- Gougenheim G. Y a-t-il des prépositions vides en français? // *Le français moderne, 1959.* – P. 13-25.
- Havranek B. Zum Problem der Norm in der heutigen Sprachwissenschaft und Sprachkultur // *Actes du IVe Congrès international des linguistes.* – Copenhague, 1938. – P. 151-156.
- Janda L.A., Clancy S.J. The Case Book for Russian. – Bloomington: Slavica, 2002. – 316 p.
- Kindaichi Haruhiko. The Japanese Language. – Tokyo, 1978. – 295 p.
- Leech G.N. Toward a Semantic Description of English. – London, 1969. – 277 p.
- Wierzbicka A. The Semantics of Grammar. – Amsterdam, 1988. – 617 p.

Буйлов В.В.

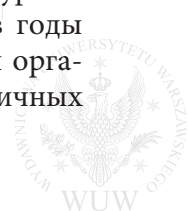
vassili.bouilov@uef.fi

Межкультурная коммуникация как бизнес-образование: из личного опыта работы с Ричардом Д. Льюисом, основателем и главой Международного Института кросс-культурной коммуникации Richard Lewis Communications (RLC)

Посвящено Ричарду Д. Льюису, а также другим коллегам по Richard Lewis Communications (RLC), таким как Майкл Гейтс, Стивен Бакстер, Дэвид Годдард, Дэвид Хагтон и др.

На протяжении многих лет работы в Richard Lewis Communications/RLC (1993-2002) ключевыми обязанностями автора этой статьи являлись организация, управление, разработка материалов для программ обучения навыкам и умениям в области межкультурной бизнес-коммуникации, поддержание связей с компаниями и учебными заведениями. Методы и принципы межкультурной подготовки, применяемые автором этой работы как в RLC, так и впоследствии в его университетской работе, в значительной степени были с благодарностью и глубочайшим уважением восприняты и освоены для применения в работе и преподавании от Ричарда Д. Льюиса, основателя и главы этого крупнейшего Межконтинентального института и консорциума по межкультурной коммуникации, каковой является компания Richard Lewis Communications/RLC. На авторе этой статьи, как на последователе методики Ричарда Д. Льюиса, лежала почетная обязанность организации и проведения двух-трехдневных интенсивных бизнес-семинаров по межкультурной коммуникации (рабочий английский язык), организуемых для министерств, центральных и региональных государственных учреждений Финляндии, для финских и международных компаний, бизнесменов и VIP-корпоративных сотрудников.

Автору этой статьи посчастливилось работать непосредственно с Ричардом Д. Льюисом. Семинары RLC по России глава корпорации Ричард Д. Льюис (или подменяющие его эксперты по межкультурной коммуникации) проводил совместно с автором этой статьи в годы его работы в RLC. Так, например, в 1995 году в Хельсинки был организован объединенный межкультурный семинар для глав различных



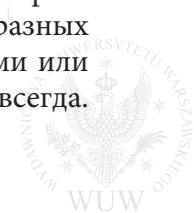
финских министерств, таких как Министерство иностранных дел, Министерство финансов, Министерство энергетики, Министерство транспорта, Министерство здравоохранения, Министерство внутренних дел по теме: «Финляндия и Россия: экономическая и культурная перспектива» (25-26.05.1995). Другие кросс-культурные семинары RLC, организуемые и презентуемые Ричардом Д. Льюисом в тандеме с автором этой статьи, проводились, к примеру, в таких учреждениях, компаниях и их офисах, как Тамперский технологический университет (Tampere University of Technology; 11.11.1999); Головной Офис Sonera (Sonera Head Office; 13.09.1999); LM Ericsson, Хельсинки (LM Ericsson, Helsinki; 6-7.04.1998); Пакенсо, Лаhti (Pakenso, Lahti; 16.12.1997); ABB Oy Group, Хельсинки (ABB Oy Group, Helsinki; 29.10.1997); Ericsson AB, Стокгольм, Швеция (Ericsson AB, Stockholm, Sweden; 23-25.01.1997); Суомен Реху, Хельсинки (7-8.03.1996); Экспортный отдел YIT-Yhtymä Oy (YIT-Yhtymä Oy Export Division; 11.09.1995); Центральная Торговая палата Финляндии (Central Chamber of Commerce of Finland; 20-21.03.1995); Торговая палата Лаhti (Lahti Chamber of Commerce; 14-15.02.1995); Кюммене/Шауман Вуд Группа (Kymmene/ Schauman Wood Group; 1993-2002) и т.д.

Опыт этот во многих смыслах уникален, поскольку Ричард Д. Льюис является одним из основателей бизнес-направления в интенсивном кросс-культурном обучении высокоопытных специалистов и авторитетных экспертов, давно состоявших в их собственной сфере профессиональной деятельности. В 50-е годы Ричард Льюис стал создателем, популяризатором и ведущим-звездой ТВ-программы на британском BBC по обучению иностранцев английскому языку и кросс-культурной коммуникации. В его послужной список международно известного мэтра межкультурной коммуникации и риторики входили занятия с императрицей Японии Мичико (Empress Michiko) и канцлером Западной Германии Конрадом Аденауэром. Его RLC Cross-Cultural школы расположены на разных континентах – в странах Европы, в Бразилии, Аргентине и др. Например, RLC-школа в Лиссабоне – это несколько сотен человек персонала и обучающихся бизнесменов. Ричард Д. Льюис лично дружил со многими мировыми лидерами и политиками, навещал их часто самым оригинальным образом, например, на своей обслуживаемой опытным персоналом большой парусной яхте. Это напоминало государственные визиты, и его с командой встречали в этих странах со всеми подобающими дружескими почестями. Однажды в Стокгольме (Швеция) Ричард Льюис проводил совместно с автором данной статьи трехдневный семинар по межкультурной коммуникации на ежегодных курсах повышения квалификации международного персонала шведской телефонной корпорации «Эрикссон», на которых в конференц-

зале-трансформере присутствовало одновременно 500 человек – международных специалистов и представителей Eriksson в разных странах. Для того чтобы оценить всю степень мудрости, простоты, достоинства и великодушия Ричарда Льюиса, можно лишь сказать, что тогда в Стокгольме Ричард Льюис лично встречал автора этой статьи, еще совсем молодого человека, с морского парома Silja Line, на котором тот приплыл в Стокгольм из Хельсинки для участия в проведении этого большого семинара, а именно его российской части совместно с ним, Ричардом Льюисом, непревзойденным мастером межкультурной коммуникации. Из порта мы сразу поехали в стокгольмскую школу RLC, где ходили по этажам старинного деревянного здания в красивейшем элитном приморском районе шведской столицы и где Дон (так кратко, по-дружески, называют Ричарда Льюиса многие его коллеги и соратники) знакомил автора этой статьи с многочисленным гостеприимным персоналом стокгольмского филиала своей межкультурной корпорации.

Так получается, что мы здесь представляем не только эту статью, но и краткую информацию о Ричарде Д. Льюисе с перечислением некоторых этапов его работы и деятельности, невольными свидетелями которых мы оказались, с кратким представлением его уникальной методики, принципов организации бизнес-образования в области кросс-культурной коммуникации и с раскрытием его неординарной личности ученого, выпускника Сорбонны, непревзойденного коммуникатора и мирового мастера современной риторики.

Мы вспоминаем дорогие для памяти моменты, поскольку хотим поведать об особом отношении Ричарда Д. Льюиса и его гигантской компании Richard Lewis Communications к коллегам, ко всему лекторскому персоналу. В компании собрались сливки международной университетской элиты, большой процент из которых составляли молодые ученые и университетские лекторы из разных стран. Они проводили семинары по межкультурной коммуникации и языковые погружения – каждый, работая непосредственно по своей стране, ее культуре и языку. Главный принцип Richard Lewis Communications – все курсы и тренинги по особой межкультурной методике Ричарда Д. Льюиса в качестве преподавателей и коучей должны были проводить носители представляемой на кросс-культурном семинаре отдельно взятой культуры и ее языка. Кросс-культурная корпорация Richard Lewis Communications – это современная Вавилонская башня, собравшая и объединившая в себе высокообразованных посланников разных культур, многие из которых приезжали в Финляндию с семьями или обзаводились ими уже здесь на месте, часто оставаясь в ней навсегда.



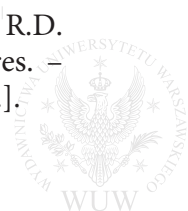
Личное отношение Ричарда Льюиса к коллегам и всему персоналу как к преданной ему команде всегда характеризовала его как человека добрейшей и широчайшей души. И это была настойчиво проводимая им в компании персональная политика. Ричард Льюис отличался особой простотой и был всегда готов к общению с любым из нас, а нас, таких коллег, были сотни по всем странам, где компания Richard Lewis Communications вела свои дела по бизнес-образованию. Часто после окончания физически напряженных, сложных по структуре проведения и содержанию кросс-культурных семинаров он любил приглашать нас, уже сильно вымотанных в ходе дневного кросс-культурного интенсива, в выбранный им очередной этнический ресторан, где мы в доброй компании заканчивали наш длинный рабочий день. Ричард Льюис прекрасно разбирается в международной кухне и особенностях этнической ресторации и кулинарии и всегда выбирал для нас самые лучшие из международных блюд, искренне этому радуясь вместе с нами.

Роль и место Ричарда Д. Льюиса в мировой иерархии теории и практики межкультурной коммуникации и развитии типологии культур так определяется в одной из работ российских исследователей в этой области, М.О. Гузиковой и П.Ю. Фофановой: «В теории МКК благодаря ее изначальной практической направленности стало традиционным группировать культуры в зависимости от различных параметров. ... Назовем несколько распространенных типологий:

- классификация корпоративных культур Г. Хофстеде;
- классификация Э. Холла;
- классификация Р. Льюиса.

... Третья классификация – классификация Ричарда Льюиса (Richard D. Lewis) – имеет много общего с классификацией Холла. В основу классификации положена организация деятельности людей во времени. Культуры делятся на:

- моноактивные (Linear-active): 1 единица времени = 1 задача. Важны пунктуальность, исполнительность; выполнение задачи – превыше всего. Примеры: немецкая, американская, английская культуры;
- полиактивные (Multi-active). Для них характерны эмоциональность, гибкость, ориентация на межличностные отношения. Примеры: итальянская, испанская, бразильская культуры;
- реактивные (Reactive). Ориентированы на сохранение репутации. Для них характерны вежливость, неконфликтность, терпеливость. Примеры: японская, китайская, корейская культуры [Lewis R.D. When Cultures Collide: Managing Successfully Across Cultures. – Boston; London: Nicholas Brealey International, 2006. – 599 p.]



Р. Льюис (р. 1930) до сих пор успешно занимается консалтингом в области межкультурной коммуникации, возглавляет компанию Richard Lewis Communications, услугами которой пользуются многие крупные международные компании» [Гузикова, Фофанова 2015: 26-28].

Структура RLC и его подразделений в разных странах и их принципиальных для экономики и бизнеса городах и региональных и локальных центрах такова. Существует главная штаб-квартира, расположенная в Риверсдауне (Riversdown, Hampshire, Great Britain). Это большое, специально оборудованное поместье, центр приема групп для обучения одновременно с проживанием там основам и навыкам межкультурной коммуникации и английскому языку, а также загородный и главным образом семейный дом семьи Ричарда Д. Льюиса. RLC имеет свое собственное издательство. В свою очередь, в каждой отдельно взятой стране, как правило, в ее столице, существует центральный офис RLC как некий организационный и мозговой центр, занимающийся планированием и развитием общей стратегии и тактики работы своих региональных RLC-школ. Так, самое начало прихода Richard Lewis Communications в Финляндию было ознаменовано открытием сразу пяти RLC-школ в ведущих городах страны. Постепенно количество RLC-школ в Финляндии увеличилось. RLC-школы представляли собой высокотехнологично оборудованные учебные и консалтинговые подразделения, интегрированные в деловую жизнь и коммуникацию. Эти многофункциональные образовательные ячейки, располагающие комфортно оборудованными для занятий аудиториями, предназначенные для одновременного обучения и обслуживания клиентов с отдыхом и коллективными перерывами на оживленное общение с кофепитием. Территориально они расположены в центре города, в наиболее престижных и шагово доступных для представителей бизнес-структур офисных центрах деловой активности. Они оборудованы для экспертного межкультурного консультирования и проведения обучения в краткие сроки и в наиболее благоприятных условиях для выработки у своих групповых и индивидуальных клиентов навыков межкультурной коммуникации по RLC-методике при использовании в их подготовке наиболее гибких форм организации учебного процесса.

В этой статье мы делаем упор на эмпирический, прикладной характер рассматриваемой сферы бизнес-образования. Это упорная работа по подготовке формируемой из представителей бизнес-сообщества целевой аудитории к организации деловой жизни в условиях жесткой международной конкуренции. Это тренинг специалистов для работы в окружении новой для них культуры и деловых отношений, построенных на отличных от их родной бизнес-культуры правилах общения



и поведения, определяемых реальными кросс-культурными различиями между разными национальными культурами – от делового этикета до национальных обычаев, табу и принятых правил деловой коммуникации. Предлагаемые нами в процессе тренинга наблюдения и характеристики основаны на многогранном опыте, полученном нами в процессе работы по бизнес-образованию со специалистами, бизнесменами высокого служебного положения и солидного возраста.

При всем том, что большинство принимающих участие в подобных групповых и индивидуальных кросс-культурных тренингах бизнесменов входят в высший, топовый руководящий состав больших компаний-монополистов с разветвленной структурой, в процессе межкультурной подготовки они должны быть готовы к сведению себя на уровень образовательных «новобранцев», готовых проделывать многокилометровые и многочасовые броски по стране на своих машинах к месту проведения этих курсов и тренингов, способных много работать в одиночку и группами с учебным материалом в классах и дома в перегруженное основной работой время, учить язык и основы других культур вечерами, ночами и в выходные, мало спать и и при этом не роптать на судьбу, с ностальгией вспоминая свои такие легкие в сравнении с этим студенческие годы. Однако участники RLC-курсов обычно полны оптимизма, готовы активно участвовать в таком обучении и покрывать расстояния, например, в случае с Финляндией, во многие сотни километров, чтобы потом в этот же день или наутро успеть на свою основную работу.

Вопросы мотивации и зависимость их карьерного роста и получения более высоких постов в профессиональной иерархии в зависимости от успешности прохождения ими двух-четырёхнедельного обучения по межкультурной и языковой подготовке, направленного на перспективы их карьерного развития и получения высоких директорских постов в пилотных странах и регионах, куда они планируются для отправки на зарубежную работу высшим корпоративным руководством для занятия ими там высших должностей (вплоть до позиций гендиректоров) в зарубежных филиалах, центральных и региональных бизнес-подразделениях их компаний. Организационно все это осуществляется чрезвычайно скрупулезно и ответственно – как и все остальное в международном статусном бизнесе. Каждый проводящий тренинг эксперт-коуч RLC по межкультурной и языковой подготовке по требованию руководства компании, представляемой клиентом-обучаемым, по завершении курса должен составить подробный отчет о качестве и степени мотивации данного клиента и о качестве приобретенной им компетентности в сфере межкультурной коммуникации

для принятия руководством этого специалиста судьбоносного решения по назначению его на новую руководящую представительскую должность. Так проводится проверка на выносливость претендента на зарубежное повышение и на его способность к выживаемости в условиях новой и загадочной культуры, живущей по своим собственным законам организации жизни и бизнеса.

Для понимания условий и контекстов применения кросс-культурной информации, нам необходимо отдельно рассказать об опыте применения нами методики преподавания кросс-культурной коммуникации в университетском образовании Финляндии при обучении молодых и пока не таких опытных студентов. Ни в коем случае не желая преуменьшить степень мотивации студентов, мы должны констатировать, что университетская учебная программа позволяет студентам неспешно воспринимать и усваивать кросс-культурный материал в течение несколько лет университетского обучения в отличие от разновозрастных и готовых к принятию сложных вызовов бизнесменов (то есть чаще всего при их значительном возрастном разлете без какой-либо привязки к геронтологическим факторам), обычно имеющих в своем распоряжении 2-4 недели на все интенсивное освоение материала и изучение нового для них языка часто с нулевого уровня владения до уровня ведения ими на этом языке деловых переговоров.

В условиях университетского обучения даже при самых кратких сроках личной учебной программы студента с отведенными тремя годами на прохождение бакалавриата и двумя годами на магистратуру не всегда удобно проводить успешный кросс-культурный интенсив и языковые погружения. Для университетского обучения, рассчитанного, как правило, на пять лет, характерным является недостаточно осознанная студенческая мотивация и отдаленные сроки для выбора профессиональной специализации. Исходя из этого, мы можем констатировать, что интенсивный характер кросс-культурной презентации не совсем сочетается с отдаленной целью приложения практических знаний и навыков студентов в сфере межкультурной коммуникации, что делает приобретение таких навыков раньше времени получения ими диплома, еще не успевшее стать для них профессионально насущным, слишком отдаленным от их текущих учебных интересов. Отсутствие непосредственного выхода в практическую сферу, как это происходит у сформировавшихся деловых людей в условиях осуществления конкретного бизнеса «уже сейчас и сразу», для студентов при их отложенном на более позднее время выборе профессиональной специализации придает не являющемуся доминантным кросс-культурному преподаванию теоретический характер.



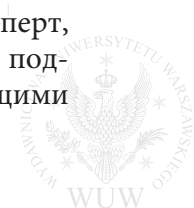
В России университетское теоретическое преподавание межкультурной коммуникации получило широкое распространение именно в постсоветские десятилетия. Помимо специальных курсов в вузах, существуют многие книги и университетские учебные пособия по преподаванию МКК. Например, уже упомянутая выше книга М.О. Гузиковой и П.Ю. Фофановой [Гузикова, Фофанова 2015], а также работы С.Г. Тер-Минасовой [Тер-Минасова 2000], Ю.В. Боголюбовой и Н.М. Николаевой [Боголюбова, Николаева 2009], Т.Б. Фрик [Фрик 2013], А.П. Садохина [Садохин 2014], В.И. Маркова и О.В. Ртищевой [Марков, Ртищева 2016], Ю.В. Таратухиной и др. [Таратухина и др. 2019] – это лишь некоторые из них.

Сейчас мы готовы дать более конкретное описание, касающееся основной темы нашей статьи, посвященной именно интенсивной форме осуществления кросс-культурной подготовки бизнесменов для удовлетворения их насущной потребности в практической информации и знаниях о стране и ее культуре, включая бизнес-культуру, с которой им приходится сталкиваться постоянно. Что является наиболее насущным, и какие аспекты теории и практики мы представляли нашим клиентам в ходе интенсивного обучения и в процессе кросс-культурных тренингов? И с какими основами, навыками и установками мы знакомили их в кратчайшие сроки – в диапазоне от одного двух-трехдневного кросс-культурного семинара до двух-четырёхнедельного межкультурного погружения и одновременного с ним изучением русского языка с целью достижения ими способности вести уже на этом языке деловые переговоры?

Мы хотим остановиться на структуре и методическом и информационном содержании проводимой с бизнес-клиентами профессиональной тренинговой подготовки. В нее входят разные направления теории и практики обучения специалистов для осуществления ими работы по своей основной квалификации в международном окружении и в условиях их отраслевой специализации при непосредственном сотрудничестве со своими зарубежными коллегами.

RLC-семинар ведут два высококвалифицированных коуча-модератора в условиях разделения их полномочий, представляющие два взаимозависимых направления данной презентации, предполагаемой в процессе ее проведения превратиться в интерактивный круглый стол с персональным включением в него всех участников этого кросс-культурного обучающего проекта.

Начинает RLC-семинар первый соведущий, модератор и эксперт, представляя аудитории ключевые направления межкультурной подготовки. Он, как опытный живописец, точными и впечатляющими



мазками стремительно вводит слушателей в основные аспекты межкультурной коммуникации, используя многомерный талант своей риторики. В нашем случае в роли такого модератора и искусственного коммуникатора выступал Ричард Д. Льюис.

Следом за ним вступает второй соведущий и модератор, представляющий ориентированную на Россию национально-культурную линию проведения межкультурных обсуждений. В нашем случае почетное право представлять это направление предоставляется автору этой статьи, эксперту в области изучения России и ее межкультурного пространства. Обычно соведущим и экспертом-модератором по каждой стране выступает коренной носитель этой культуры и ее языка.

С глубоким признанием относясь к подходам и оценкам, предлагаемым в презентации Ричарда Д. Льюиса, подготовленной с упором на общие принципы осуществления межкультурной коммуникации, автор этой статьи как второй соведущий и коуч-модератор RLC-семинара в своей информации следует собственным трактовкам, подходам и специально подготовленной к семинару информации, касающейся России в межкультурном аспекте. Теоретическая основа как модель кросс-культурного описания, излагаемая Ричардом Льюисом в своих работах и презентациях, позволяла нам расширять ее в приложении к российской тематике, конкретизируя ее на примерах и трансформируя ее в схемы для описания российской культуры и российского менталитета во всех их ключевых компонентах. В этой форме свободного обмена мнениями и последовательной переработки и развития информации состоит главный принцип проведения подобных кросс-культурных образовательных проектов, которому мы всегда следовали в Richard Lewis Communication и которого мы придерживались с Ричардом Д. Льюисом.

Далее это сотрудничество двух экспертов-модераторов протекает как методический и риторический дуэт и кросс-культурный тандем, настроенный на перекрестную слаженную работу в процессе двух-трехдневного интерактивного общения с бизнес-аудиторией на кросс-культурном семинаре RLC.

Еще несколько слов об уважаемой бизнес-аудитории. Это не случайно попавшие на межкультурный семинар пассивные слушатели, а представители крупнейших компаний и корпораций – от ключевых государственных до самых больших частных компаний. Расходы на оплату их участия в этом семинаре обеспечивает их родная корпорация, понимающая жизненную насущность кросс-культурного образования для своего персонала, представленного многоопытными, прожженными профессионалами, которые прошли все круги ада в достижении



своих карьерных высот. Ничему новому в представляемых ими специфических областях ведения различного вида бизнеса, производства, банковского дела или администрирования их уже невозможно научить. Но есть одно «но». И это – Межкультурная Коммуникация. Это те знания, которых им часто не хватает при работе в других странах. Примером этому может служить такой случай, когда на одном из проводимых нами с Ричардом Льюисом кросс-культурных семинаров на нем присутствовал генеральный консул посольства Финляндии в России, который специально приехал в Хельсинки на семинар, заказанный нашей компанией Министерством иностранных дел Финляндии. Перед завершением семинара (а участники кросс-культурного обучения всегда с большим удовольствием участвуют в наших обсуждениях) он поблагодарил нас и рассказал, что работает уже несколько лет консулом Финляндии в Москве, но о многом, что обсуждалось на семинаре относительно межкультурных аспектов этикета, специфики ведения дел, коммуникации в России и приемов разрешения проблем, связанных с этим, он услышал впервые.

Рабочий язык проведения RLC-семинара с международной аудиторией – английский. В ходе презентаций кросс-культурной образовательной программы мы подавали материал в строгом структурном порядке при гибкости, свободе и актуальности наших методологических подходов. Анализ обсуждаемых нами российских моделей и факторов проводился в сопоставительном аспекте, то есть в строго научном кросс-культурном сопоставлении с моделями других выбираемых нами для этой цели стран и культур. Ниже мы готовы представить весь ход этих логически связанных RLC-презентаций в краткой тезисной форме:

- Начинается все с поименного знакомства с каждым из участников кросс-культурного RLC-семинара, когда они независимо от сферы их деятельности и занимаемой ими должности представляют себя остальной аудитории, психологически настраиваясь на взаимную коммуникацию.

- Важнейшим условием проведения вводной части семинара является проведение устного кросс-культурного страноведческого теста, в ходе которого мы при помощи продуманного списка вопросов выявляем степень осведомленности аудитории и уровня знания ими России и основных составляющих ее национально-культурного пространства. Исходя из уровня продемонстрированных ими знаний о России, при необходимости мы можем гибко переориентироваться в проведении программы. В случае если никто не способен ответить на эти вопросы, мы отвечаем на них сами, попеременно переадресовывая друг другу право голоса и комментарий.



- Далее мы подробно проходим по пунктам разные аспекты российского государственного и политического устройства, жизни, культуры, истории, литературы, искусства и т.д. Начинаем мы с российской географии и экономики, используя все возможные технические средства презентации и наглядности, PowerPoint, видео- и интернет-материалы.

- Плавно переходя от вводного теста к основным пунктам нашей программы, мы задаем вопросы по площади территории России, численности населения и другой российской статистике и тут же даем уточняющие ответы. Мы предлагаем разложенную по пунктам оценку демографической ситуации в стране, проводим анализ структуры и процентного соотношения городского и сельского населения. В деталях рассматриваем государственное, политическое и административно-территориальное устройство Российской Федерации. Даем обзор различных субъектов, федеральных округов, регионов и экономических районов Российской Федерации, беседуем о современном уровне урбанизации. Разбираем типологию российских городов, определяем точное количество городов-миллионников. Выясняем и уточняем все цифры и данные, связанные с российским валовым внутренним продуктом (ВВП/GDP) и его позиций в международных рейтингах. Представляем статистические раскладки по процентному соотношению различных отраслей российской экономики, промышленности, строительства, сельского хозяйства, экспорта и импорта. Обсуждаем российскую финансовую и фискально-налоговую политику. Рассматриваем российский бюджет и все его составляющие. Определяем границы инфляции и соотношение между размерами Фонда национального развития и внешнего долга России. Выводим электронные карты и процентно-статистическую информацию по добыче, запасам и месторождениям всех видов полезных ископаемых в их национальных и международных рейтингах.

- При обсуждении сложившиеся представления о россиянах в стереотипах и без стереотипов в аспекте межкультурной коммуникации ключевое направление нашего кросс-культурного изучения России – это российский национальный характер в его психоантропологическом и социально-антропологическом аспектах. Мы всесторонне разбираем архетип россиянина как таковой в соединении с определением понятия «российский менталитет» как культурно-этнического феномена со всеми присущими ему психологическими характеристиками. Такой психоантропологический подход включает в себя анализ психологии социального поведения и исследование духовных параметров россиянина как социальной и классовой единицы. Здесь же рассматриваются национальные традиционные и современные характеристики моделей общения и роль обычаев и традиций.

- Важнейшим фактором при рассмотрении России в межкультурном аспекте является ее особый статус многонационального, мультикультурного и многоконфессионального государства. Все граждане России часто упрощенно интерпретируются иностранцами как «русские». Россия исторически и в современный период ее развития представляет собой мультиэтническое, мультикультурное и многоконфессиональное общество, являющееся родиной для более 190 различных народов, народностей и этнических групп. В России мы сами часто политкорректно называем себя «россияне», а не «русские». Исходя из этого, в своих электронных материалах, на картах и слайдах PowerPoint мы представляем современный этнический состав российского населения в его этнической композиции и в процентном соотношении.

- Русский язык в России – официальный государственный язык, являющийся индоевропейским и восточно-славянским языком. В России русский язык – это язык межнационального общения (*lingua franca*). Это язык русскоязычной культуры как общенационального и межнационального культурного ресурса. Литературная форма русского языка является нормативной для официального и общественного употребления. Диалекты для официального и общественного употребления не используются.

- Важнейшим для кросс-культурного исследования российского менталитета является определение российской культуры в контексте общей коммуникативной классификации культур при этно-антропологическом к ней подходе. И здесь в межкультурном аспекте россияне интересуют нас с точки зрения психологического типа личности. При существовании двух типов культур – линейно-активной и мультиактивной, россияне относятся ко второму, мультиактивному типу поведения, действия и планирования. На определенных исторических этапах развития общества для россиян были присущи в разной степени и пропорции как реактивный тип реагирования на действительность, то есть реагирование на проблемы только после того, как они неожиданно возникают, так и проактивный, упреждающий тип реагирования, который означает активное мышление и предугадывание, заблаговременное и быстрое реагирование, действие на упреждение и осмысленное планирование будущего, то есть инициативный и аналитический тип поведения, направленный на формирование творческих и креативных идей в обществе. То же самое можно сказать об экстравертности и интровертности россиян, хотя традиционно им значительно чаще приписывается именно экстравертное поведение.

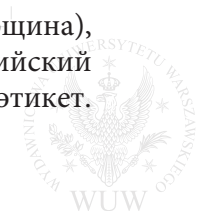
- Неожиданным для приезжающих в Россию иностранцев является то, что уже исторически сложилось в общественной внеюридической



жизни страны и что связано с определением того, что правильно, а что неправильно. В широком общественном мнении что хорошо, а что плохо, традиционно решается в контексте, а не согласно положениям закона, то есть в соответствии с общественным консенсусом, достигаемым или не достигаемым по каждой конкретной ситуации.

- К еще одной психологически важной черте, присущей россиянам, можно отнести их уверенное осознание себя Большой Нацией с часто соответствующим этому ощущению мессианским поведением и мышлением, хорошо определяемым английским выражением 'thinking big', в чем они очень схожи с американцами. Огромный размер страны, ее нескончаемые ресурсы способствуют проявлению в россиянах предрасположенности к мышлению крупными категориями, вызывает в них желание мыслить, строить и действовать «грандиозно», в крупных масштабах. Яркие примеры этого: Красная площадь, самая большая в мире (ныне бывшая) гостиница «Россия» (Rossiya) – 3 200 номеров, Кремлевский Дворец с 6 000 зрителей, гигантские монументы (статуя «Родина-мать зовет!» в Волгограде – самая большая в мире), самый большой в мире MacDonald's в Москве, Красная Армия, территория России, Россия – главная ядерная супердержава, русские – первые и главные в космосе, Большой театр и лучший в мире русский балет, Царь-Пушка, Царь-Колокол и т.д. Храм Христа Спасителя, самый большой собор Русской православной церкви, вмещает до 10 000 человек. Россияне приспособлены к жизни в условиях более тесного социального физического контакта: они привыкли к большим массам людей, к чрезвычайной людской скученности, к толпе. Большие скопления людей в России, как правило, хорошо организованы, дисциплинированы и хорошо управляемы. Принятая в России персональная дистанция значительно меньше, чем, например, в Европе (в общественном транспорте, в магазинах, в любых публичных местах и т.д.).

- Ричард Д. Льюис в своем определении национальных духовных ценностей любой нации использует разработанное им такое структурированное теоретическое понятие и концепт, как национальный культурный срез (national cultural ripple). Применение этой классификации и схемы Ричарда Льюиса при определении и описании российской духовной культуры позволяет представить эту культуру в виде универсальной расширенной сферы, в которую входят такие взаимодействующие друг с другом понятия и концепты, как российские национальные ценности, традиции, ритуалы, символы, герои, верования, национальные идеи, шедевры искусства, коллективизм и его истоки (русская община), мифы, предрассудки и т.д. К этим критериям относится российский этикет как основа социального поведения, включая и речевой этикет.

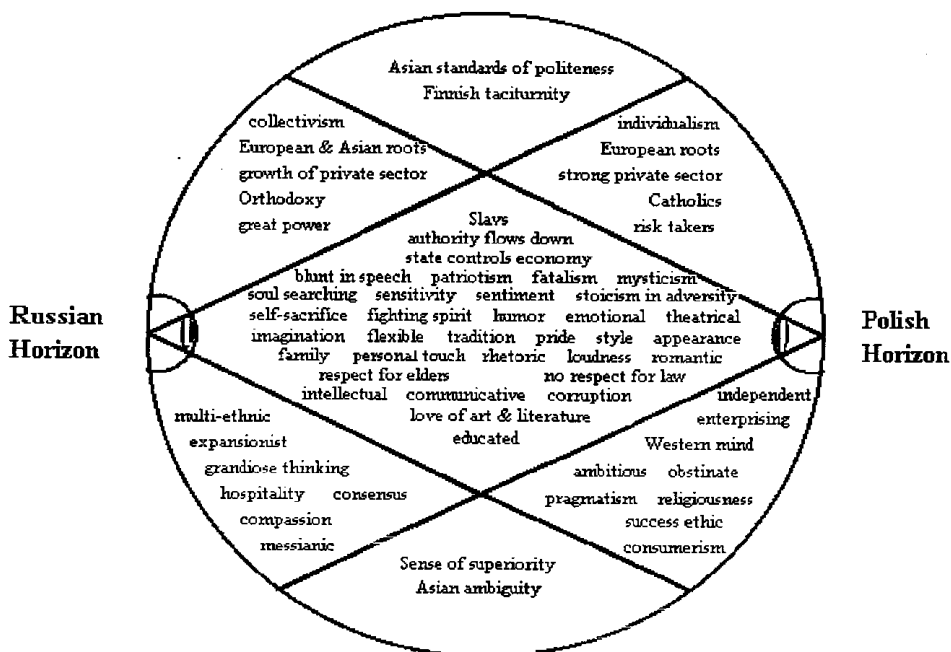


К этому мы также можем добавить такие важные модальные достоинства, ключевые качества и достоинства при характеристике российского национального характера, как дружба, доброта, мудрость, гостеприимство, отзывчивость, открытость, широта души, стоицизм, трудолюбие, гибкость ума, чувство юмора, смекалка, острый народный ум, дружелюбие, щедрость, добродушие, душевность, талант, изобретательность, терпение, выносливость, приспособляемость к любым самым тяжелым условиям, упорство, оптимизм вперемешку с пессимизмом, осторожностью, неверием, покорностью, смирением как способом самосохранения и т.д. Крепкая дружба часто предполагает взаимовыгодные отношения. Люди или завязят от других людей, или отвечают взаимностью тем, кто когда-то помог им, оказал какую-то услугу, принес им пользу. Традиционной является поддержка родственников, одноклассников, однокурсников, коллег. Существует также понятие «русская душа» как национальный тип личности, разрывающейся между духовным и материальным, между Западом и Востоком, что выражается в существовании и деятельности славянофилов и западников, консерватизме и попытках демократического реформирования.

- Далее мы проводим подробный анализ корней формирования российской культуры и менталитета. Прежде всего, это решающее влияние на развитие российского менталитета климата и географии. Российское видение времени и пространства. Мы проводим углубленный анализ исторических предпосылок: исторический обзор и религиозные факторы. Рассматриваем модели исторического формирования и развития России в сопоставлении с кросс-культурными моделями развития других стран (Финляндия, Польша, Великобритания, США, Франция, Германия, Япония и др.). Мы внимательно проходим все исторические этапы и предпосылки становления российского централизованного государства, обсуждаем процесс становления российской государственности и современные перспективы развития демократии в России. Расширение и освоение новых территорий. Постоянные войны с соседями и российская внешняя военная экспансия при объективной уязвимости собственных протяженных границ. Многовековая российская раздробленность, междоусобица, неравноправие, социальная напряженность, народные бунты, голод и отсталость. Средневековая религиозная, экономическая, культурная и научная изоляция, развитие в отсутствии Ренессанса. Петр Первый, открытие «окна в Европу», реформы и европеизация России 18-19 веков. Принципы формирования, построения и функционирования системы государственного управления. Новые концепции организации российского государства. Место России в европейской структуре.

• Соблюдая принцип сопоставления представляемых на RLC-семинарах российских кросс-культурных моделей с аналогичными моделями других стран и цивилизаций, мы можем в качестве примера привести схему, составленную нами на английском языке по образцу и принципам Ричарда Д. Льюиса для проведения кросс-культурных RLC-семинаров, презентующую сходства и различия в культурных и менталитетных горизонтах двух близких славянских народов – русского и польского. В реальности оказывается, что различий между ними значительно больше, чем явных сходств, связанных с общим славянским идентитетом, в то время как одни из них в основной массе православные, а другие католики. Это является подтверждением того факта, что даже эти этнически и географически близкие народы, на протяжении своей истории прошедшие различные и часто довольно сложные этапы в их взаимоотношениях, имеют разные историю, религию, судьбу и ментальность, что само по себе совершенно естественно для любых независимых народов:

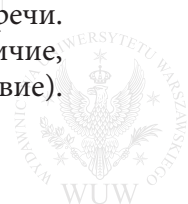
Russian / Polish Horizons



Деловая коммуникация в России – межкультурный аспект

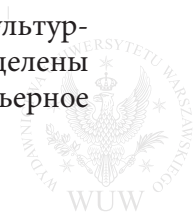
А теперь самая важная часть информации, к которой мы постепенно, но целенаправленно подводим слушателей на кросс-культурном семинаре по России, целевой аудиторией которого являются бизнесмены. Этой части семинара мы отводим наибольшее в процентном соотношении время, концентрируя внимание аудитории на информации, от владения которой полностью будет зависеть успех всей их предпринимательской деятельности в России и, соответственно, успех и процветание их родной материнской компании. Итак, мы, работая в кросс-культурном тандеме, с помощью демонстрации и комментирования большого количества PowerPoint-слайдов, схем, диаграмм и таблиц разбираем такие важнейшие и многоаспектные категории и составные части деловой коммуникации в их особой национальной специфике, как стиль и планирование делового поведения, тактика и особенности ведения переговоров, стиль и навыки слушания, национальные временные пределы проявления концентрированного внимания слушателями, собеседниками или деловыми партнерами (*attention span*), образ и форма принятия решений, стиль презентации, сбор информации, использование времени и пространства, роль этикета, дресс-код (*dress code*), контракты и этика, роль юмора в деловой коммуникации, русский официальный и деловой язык, язык менеджмента (в Финляндии это соотношение между английским, финским и русским языками). Все эти отдельные положения мы рассматриваем по многим составляющим их пунктам и многим схемам психологической предсказуемости и этикетной последовательности предполагаемых действий уважаемых российских партнеров. Например, говоря о тактике и особенности ведения переговоров с командами российских деловых экспертов, мы предлагаем учитывать такой стиль ведения переговоров опытными российскими переговорщиками, как «тактика шахматной игры» (*chess playing tactics*), который в России метко определяется разговорно-жаргонным выражением «многоходовка». В вопросе ведения переговоров существует очень много различных позиций. Это также касается всех других пунктов, перечисленных нами в начале этого абзаца.

Одновременно с этим мы обсуждаем такие важные для осуществления успешной деловой коммуникации с российскими партнерами межкультурные факторы, которые неотделимо связаны с особенностями их менталитета и культуры. Россияне отличаются абстрактностью мышления, идиоматической насыщенностью и афористичностью речи. Они в целом сориентированы на думание, размышление (в отличие, например, от американцев, которые больше предпочитают действие).



Россияне никогда не ждут помощи от бюрократии. Опытные российские партнеры, даже не нарушая закона и этики заключения деловой сделки, способны заложить во внешне видимые иностранным партнерам и устанавливаемые обеими сторонами цели и финансовые условия соглашения собственные скрытые дополнительные бенефиты, невидимые для слишком прямолинейных зарубежных партнеров, проявляя, по их собственным представлениям, не хитрость, а свою большую гибкость и опытность в ведении дел, признаваемую в местном деловом мире как реальная успешность. Российские переговорщики могут рассматривать готовность к уступкам как признак и проявление слабости их зарубежных деловых партнеров. В случае проявления упорства другой стороной они готовы «высидеть» выгодные для них договоренности, не жалея для этого времени. Не все российские переговорщики располагают правом принятия окончательных решений, что приводит к необходимости многих дальнейших согласований с вышестоящими официальными инстанциями или теневыми полуофициальными влиятельными, но коррумпированными персонами. Утряска, согласование и навязываемые заинтересованному иностранному деловому лицу подковерные «решения вопросов», столкновение с российской бюрократией и представителями коррупции может превратить решение срочных деловых вопросов в многомесечное хождение по кабинетам и инстанциям, если у иностранной стороны нет нужных связей в государственных и других кругах. Все, что достигается легко и без явного сопротивления, вызывает у российских переговорщиков вполне оправданное для ведения бизнеса в России подозрение. Этот список национальных особенностей ведения дел, деловых приемов, уловок, тактик и стратегий, возможно, также применимый и к деловому миру других стран, мог бы быть нами продолжен, но в рамках данной статьи уже и эта информация позволяет получить достаточное представление о том, к чему надо быть готовым, серьезно выходя на российский деловой рынок.

При общем дефиците времени, отпущенного на кросс-культурное обучение бизнесменов, перед лекторами, коучами-экспертами в сфере бизнес-образования стоит задача передать зарубежным высококвалифицированным специалистам максимальный объем кросс-культурной информации, необходимой для деловой коммуникации и успешного ведения дел. При этом каждый эксперт-коммуникатор и коуч-модератор сфокусирован на достижении строго определенных целей в этот ограниченный по времени период обучения. Процесс кросс-культурного преподавания и затрачиваемые обучающимися усилия нацелены на достижение профессиональных целей и на перспективное карьерное



будущее. Любое упущение и недоработка иностранного бизнесмена как в процессе кросс-культурного обучения-тренинга, так и при не продуманной им должным образом инициативе с учетом бизнес-специфики страны, в которой он запускает свой бизнес-проект или бизнес-проект делегирующей его компании, в условиях нетранспарентной для «иностранных пришельцев» и чужой для них бизнес-культуры и коммуникации может закончиться провалом, финансовыми затратами и даже разорением и банкротством. И напротив, в случае ответственного и успешного усвоения бизнесменом всех кросс-культурных навыков и умений его самого и его компанию может с большой вероятностью ждать реальный и заслуженный успех.

Список литературы

- Боголюбова Н.М., Николаева Ю.В. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен: Учебное пособие. – СПб.: СПбКО, 2009. – 670 с.
- Гузикова М.О., Фофанова П.Ю. Основы теории межкультурной коммуникации: Учебное пособие / Уральский федеральный университет. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2015. – 124 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/34793/1/978-5-7996-1517-8.pdf> (дата обращения: 8.11.2020).
- Марков В.И., Ртищева О.В. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – Кемерово: КемГИК, 2016. – 111 с.
- Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: Учебное пособие. – М.: КИОРУС, 2014. – 254 с.
- Таратухина Ю.В. и др. Теория межкультурной коммуникации: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Под ред. Ю.В. Таратухиной, С.Н. Безус. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 265 с.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
- Фрик Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации: Учебное пособие / Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехн. ун-та, 2013. – 100 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://portal.tpu.ru/departments/kafedra/rial/umr/Tab/Frik_OTMK.pdf (дата обращения 8.11.2020).
- Lewis R.D. Mekö erilaisia? Suomalainen kansainvälisissä liikeneuvotteluissa / Suomentanut Eila Salminen. – Helsinki: Kustannusosakeyhtiö OTAVA, 1993. – 186 p.
- Lewis R.D. When Cultures Collide. – Boston, London: Nicholas Brealey International, 2014. – 599 p.

Добросклонская Т.Г.

tatdobro@mail.ru

Камышева С.Ю.

skamysheva@yandex.ru

Продвижение русского языка и культуры в условиях постсоветского пространства и информационной глобализации

Начало девяностых годов прошлого века ознаменовалось двумя событиями, которые заметно изменили архитектуру международных отношений и оказали существенное влияние на дальнейшее развитие всего современного общества, – это распад Советского Союза и образование всемирной сети Интернет, оба из которых по стечению обстоятельств датируются 1991 годом.

Одним из последствий распада СССР стали изменения в политической карте мира, вызванные превращением бывших советских республик в суверенные государства и появление в конфигурации международных отношений понятия «постсоветское пространство», которое стало не только территорией политико-экономического сотрудничества и конкуренции, но и новым «вызовом» в плане поисков иных продиктованных новой реальностью форм сосуществования и взаимодействия национальных языков и культур [Воронцов 2010; Стровский 2009].

В Советском Союзе закреплённый в основном законе страны русский язык имел статус как государственного языка, так и языка межнационального общения. Он использовался во всех ключевых сферах общественной жизни, а также служил инструментом общения между представителями разных народов и национальностей, которых в СССР насчитывалось более ста. По оценкам экспертов, в 1990 году число владевших русским языком в мире составляло более 312 миллионов человек, и он занимал четвертое место по распространенности после английского, китайского и испанского. Большой интерес к изучению русского языка и культуры наблюдался в советский период и за рубежом, что было обусловлено ведущей ролью СССР на мировой политической арене. Так, по данным «Социоцентра», в начале 1990-х годов русский язык изучали 74,6 миллиона человек в более чем семидесяти странах мира [Арефьев 2018].



За время, прошедшее после распада СССР, количество говорящих на русском языке неуклонно сокращалось, составив к 2020 году 278 миллионов человек, он опустился на восьмое место по распространенности [Индекс положения русского языка в мире 2020: 8-9], а число изучающих русский за рубежом упало почти вдвое. Ослабление позиций русского языка на мировой арене было обусловлено целым рядом объективных факторов: от утраты статуса государственного в бывших советских республиках с последующим вытеснением его из ключевых сфер общественной жизни – государственной службы, образования, масс медиа, до уменьшения численности этнических русских и количества изучающих русский язык как иностранный в мире.

Вторым важным фактором, оказавшим существенное влияние на положение русского языка и культуры в мире, стали процессы информационной глобализации, отправной точкой которой послужило распространение Интернета. Одним из наиболее значимых последствий стремительного роста «мировой паутины» явилось формирование единого информационного пространства, превратившегося в важнейшую виртуальную площадку для функционирования национальных языков и культур. Ключевой характеристикой мирового информационного пространства – виртуальной территории, образуемой многочисленными информационными потоками и заполненной продукцией мировых СМИ, является беспрепятственное движение информации при отсутствии осязаемых границ. А поскольку любая информация передается с помощью знаков как вербальных, так и невербальных, иначе говоря, кодов, которые по умолчанию относятся к той или иной национальной лингвокультуре, понятие информационного пространства тесно связано с понятием пространства лингвокультурного.

Определяемое как ареал распространения того или иного языка и культуры, понятие лингвокультурного пространства позволяет проследить виртуальный ареал распространения медиакommunikаций на том или ином национальном языке, и, что не менее важно, продемонстрировать фактическое несовпадение границ территориальных, государственных с границами культурно-информационных сфер влияния. Так, в силу определенных политико-экономических и социально-исторических причин, современные контуры англо-американского лингвокультурного пространства выходят далеко за пределы территорий тех стран, в которых английский язык обладает официальным статусом государственного. Результатом же распада СССР стали не только изменения государственного и социально-политического характера, но и заметное сокращение присутствия русскоязычных СМИ в странах Балтии, Средней Азии и Восточной Европы, что негативно

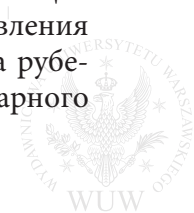
сказалось на общем состоянии русского лингвокультурного пространства. Таким образом, очевидно, что сила позиций на этой новой территории цивилизационного соперничества существенно влияет как на статус национального языка, так и на его привлекательность для мирового сообщества.

Именно поэтому в современных условиях обострения «конфликта цивилизаций» [Huntington 1996] приоритетное значение приобретает продвижение национального языка и культуры именно в мировом информационном пространстве: меняющиеся условия диктуют новые правила, и сегодня первостепенное внимание должно уделяться активному освоению этой новой виртуальной территории, степень присутствия и активность деятельности на которой во многом определяет геополитический статус национальных языков и культур [Добросклонская 2005, 2012; Камышева 2017; Тер-Минасова 2000].

Статистика показывает, что за последние десять лет русский язык демонстрирует неплохие показатели в сети, занимая второе место после английского по общему объему интернет-контента и 9-10-е места по числу пользователей [Индекс положения русского языка в мире, 2020: 12-15; Internet World Stats]. И это безусловно позитивный фактор, однако чтобы оценить эффективность продвижения русской лингвокультуры в современных условиях, необходимо рассмотреть весь базовый спектр инструментов, используемых для укрепления позиций русского языка и культуры на мировой арене в настоящее время, к которым относятся:

- деятельность структур и организаций, ответственных за реализацию государственной языковой и культурной политики (Министерство просвещения Российской Федерации, Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Россотрудничество, Фонд «Русский мир»);
- образовательные программы российских вузов (Институт Пушкина);
- просветительские проекты в рамках культурной дипломатии;
- медиа проекты, обеспечивающие информационное сопровождение деятельности по поддержке и продвижению русского языка и культуры за рубежом.

Основой для осуществления работы в данных направлениях является «Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом», принятая в 2015 году и представляющая собой систему взглядов на приоритетные цели, задачи и направления деятельности по поддержке и продвижению русского языка за рубежом в интересах развития международного культурно-гуманитарного



сотрудничества и формирования позитивного образа Российской Федерации в мире [Концепция 2015]. При этом подчеркивается, что деятельность по поддержке и продвижению русского языка за рубежом является важной частью внешней политики Российской Федерации. Авторы документа особо выделяют значение информационного сопровождения этой деятельности, которое должны осуществлять российские СМИ в мировом информационном пространстве с использованием как российской инфраструктуры, так и российских средств информационного взаимодействия за рубежом. В качестве ключевых направлений работы выделяются такие, как содействие увеличению объема международного вещания на русском языке за рубежом, в том числе посредством интернет-ресурсов; формирование позитивного образа современной России за рубежом путем взаимодействия российских и зарубежных средств массовой информации; проведение на постоянной основе комплексного мониторинга положения русского языка за рубежом; подготовка, издание и распространение не реже одного раза в три года доклада «Русский язык в мире», отражающего состояние русского языка за рубежом и тенденции его распространения [Концепция 2015].

Остановимся на каждом из перечисленных выше базовых субъектах продвижения русской лингвокультуры подробнее.

В настоящее время, когда идет поиск наиболее эффективных форматов этой работы, хочется отметить один из самых успешных проектов 2019-2020 гг., осуществленных в рамках программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» под эгидой Министерства просвещения Российской Федерации. Осенью 2019 г. были проведены Международные просветительские экспедиции в области русского языка, литературы, культуры, образования в девять европейских стран – Австрию, Беларусь, Болгарию, Венгрию, Латвию, Литву, Польшу, Францию и Эстонию – с целью обмена профессиональным опытом, развития образовательных связей, изучения новых методик, тенденций, актуальных образовательных практик. Мероприятия экспедиций проходили в формате круглых столов, мастер-классов, интерактивного театра, встреч с популярными российскими писателями, филологами, научных и научно-популярных лекций в университетах, центрах науки и культуры, библиотеках, школах, гимназиях, музеях. Программа не повторилась ни в одной стране – где-то читались лекции, где-то (например, в Австрии) на нескольких площадках в разных городах (Вена, Зальцбург, Грац и др.) работал интерактивный театр, встреченный австрийской публикой с особым воодушевлением [Камышева

2020]. В 2020 году состоялись Международные просветительские онлайн экспедиции в Турцию, Францию и Австрию. В качестве спикеров привлекались не только известные лингвисты, но и специалисты по другим отраслям знаний – логопеды, иммунологи, искусствоведы, космонавты и т.д. К платформе Zoom одновременно подключались по 350 человек, что демонстрирует интерес к подобным встречам.

Важнейшими организациями, отвечающими за реализацию государственной языковой и культурной политики, являются Россотрудничество – Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству, а также фонд «Русский мир».

Основанное в 2008 году Россотрудничество стало преемником целого ряда предшествующих структур, выполнявших аналогичные задачи, начиная с основанного в 1925 году Всесоюзного общества культурной связи с заграницей (ВОКС), Союза советских обществ дружбы (ССОД) и Российского центра международного научного и культурного сотрудничества при Правительстве Российской Федерации (Росзарубежцентр). В настоящее время Россотрудничество имеет 97 представительств в 80 странах мира, в 62 странах открыты 73 российских центра науки и культуры, на базе которых регулярно проходят различные мероприятия, направленные на популяризацию культуры народов России: концерты российских фольклорных, музыкальных и танцевальных коллективов; творческие встречи с известными российскими деятелями культуры; выставки современных художников; тематические фотовыставки архивных материалов российских музеев; показы последних новинок отечественной кинематографии; спектакли российских театров для взрослой и детской аудитории [Укрепление позиций русского языка].

Необходимо отметить, что для привлечения более широкой аудитории некоторые мероприятия Россотрудничество проводит как на русском, так и на английском языках, как, например, состоявшийся в Токио в октябре 2018 года международный форум «Актуальные вопросы российско-японского сотрудничества в сфере образования, науки и русского языка», в котором приняли участие ведущие ученые из России.

Похожие задачи стоят и перед образованным в 2007 году по Указу Президента РФ фондом «Русский мир», среди которых в контексте информационной глобализации наибольшее значение имеют те, что непосредственно связаны с реализацией проектов в медиaprостранстве, а именно: содействие распространению объективной информации о современной России, российских соотечественниках и формирование на этой основе благоприятного по отношению к России общественного



мнения, а также поддержка зарубежных русскоязычных и российских средств массовой информации и информационных ресурсов, ориентированных на продвижение русского языка и культуры в мире [Смыслы и ценности Русского мира 2010].

Однако, несмотря на внушительный объем работы, присутствие этих двух российских организаций в мировом информационном и образовательном пространстве может быть более заметна. Необходимо учитывать опыт аналогичных структур, реализующих внешнюю лингвокультурную политику других стран, например, таких, как Институт Сервантеса, продвигающий интересы Испании, германский Институт Гёте, широко известный в России своими языковыми курсами и щедрыми грантовыми программами, и конечно, «крепкий кулак» мягкой силы КНР – Институт Конфуция. Не способствует продвижению бренда России и неудачное наименование одной из российских структур – сложное слово «Россотрудничество» в отличие от названий подобных западноевропейских институтов не вызывает культурно-обусловленных ассоциаций и представляет трудности для зарубежных учащихся в плане произношения. Хотя следует отметить, что чиновники из Россотрудничества уже озаботились этой проблемой и объявили конкурс на новое название организации.

Образовательные программы. Среди высших учебных заведений безусловно ключевая роль в продвижении русского языка и культуры принадлежит Государственному институту русского языка имени А.С. Пушкина. Вышедший из недр МГУ имени М.В. Ломоносова в 1974 году, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина является флагманом как в преподавании русского как иностранного, так и в продвижении ценностей русской лингвокультуры среди зарубежных учащихся. В 2020 году в Институте Пушкина был открыт специализированный Центр языковой политики и международного образования, занимающийся проблемами положения русского языка в мире, аналитикой продвижения русского языка в зарубежные страны.

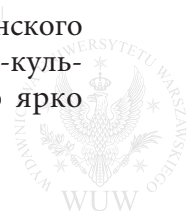
Просветительские проекты в рамках культурной и народной (общественной) дипломатии. Большим потенциалом для продвижения русского языка и культуры обладают проекты, осуществляемые в рамках культурной и общественной дипломатии. К ним относятся многочисленные фестивали, перекрестные года, конференции, семинары, дни русской культуры, литературно-музыкальные проекты, просветительские экспедиции и прочие мероприятия, направленные на расширение российского культурно-гуманитарного присутствия за рубежом и популяризацию российской науки, культуры и образования.

Вместе с тем анализ позиций русской лингвокультуры в контексте информационной глобализации и единого медиапространства позволяет заключить, что в настоящий момент используются далеко не все инструменты для ее эффективного продвижения. И одним из таких инструментов, как бы парадоксально это ни звучало, может стать английский язык, точнее не сам английский, а его использование как языка-посредника, необходимого для продвижения русской лингвокультуры в мировом сообществе.

Потенциал английского языка как инструмента продвижения русской лингвокультуры. В этой связи возникают два естественных вопроса: 1) почему именно английский? и 2) каким именно образом можно использовать английский язык для продвижения русской лингвокультуры?

Ответ на первый вопрос очевиден и кроется в той глобальной роли, которую приобрел английский язык за последние полвека, став языком межнационального общения практически во всех ключевых сферах человеческой деятельности – от бизнеса и политики до культуры и спорта. Превратившись в своего рода *lingua franca* мирового сообщества, английский в условиях глобализации, в том числе информационного пространства и образовательной среды, выполняет роль языка-посредника для эффективной коммуникации между представителями различных лингвокультур. Прочные позиции англо-американской лингвокультуры подтверждаются как внушительным объемом информационно-новостной продукции, распространяемой крупнейшими англоязычными медиакорпорациями, список которых возглавляют британская Би-би-си и американская CNN, так и статистическими данными об использовании национальных языков в сети Интернет [Индекс положения русского языка в мире 2020: 14-15; Internet World Stats; Баландина 2016].

Конечно, такое языковое доминирование имеет и обратную сторону, неизбежно сказываясь на функционировании других национальных языков и культур. В научной литературе для обозначения ведущей роли англо-американской лингвокультуры и сопутствующих этому процессов информационной, медийной и культурной глобализации используются понятия «языковой империализм», «медийный империализм» и «культурный империализм» [Crystall 2009; Phillipson 1992]. Подобная ситуация вызывает естественную озабоченность у представителей неанглоязычной части планеты, поскольку формируемая англо-американскими СМИ новостная картина мира отражает особенности англосаксонского взгляда на события, который часто противоречит национально-культурным моделям восприятия других народов, что особенно ярко



проявляется в случаях освещения военных конфликтов и ситуаций противостояния с культурным, этническим и религиозным компонентом.

Однако именно в силу этих мировоззренческих факторов и с учетом той универсальной инструментальной роли, которую играет английский как язык-посредник, не только можно, но и в высшей степени важно использовать его для продвижения собственной лингвокультуры, своего взгляда на мир, своих, присущих российскому народу ценностей и установок. Особенно важной работа в этом направлении представляется в условиях, когда после спада, последовавшего вслед за исчезновением Советского Союза, наблюдается постепенный рост интереса к изучению русского языка и культуры со стороны зарубежных учащихся. Все больше представителей молодого поколения, как в странах ближнего, так и дальнего зарубежья, в Индии, Китайской Народной Республике, осознают неоспоримые преимущества изучения русского языка, владение которым открывает большое число социальных возможностей и карьерных перспектив.

В условиях постсоветского мира и информационной глобализации целевая аудитория, которой интересны образовательные программы по русистике (Russian Studies) и лингвострановедческий медиаконтент о России на английском языке, весьма обширна: от иностранных учащихся, приезжающих на учебу в российские вузы, и жителей стран дальнего зарубежья, заинтересованных в изучении русского языка и культуры вне системы вузовского образования, до жителей стран ближнего и дальнего зарубежья, желающих познакомиться с русской лингвокультурой у себя на родине, освоить русский язык для своих профессиональных, бытовых или культурно-познавательных целей.

А теперь представьте себя в роли изучающего русский язык на начальном этапе, когда уже сформировалось желание лучше познакомиться с жизнью и культурой страны, но уровень знаний для того, чтобы использовать аутентичные материалы страноведческого характера на русском, еще не достаточен. Именно здесь у учащихся возникает естественная потребность в образовательных программах и страноведческих материалах, в том числе тематическом медиаконтенте на понятном им языке, в идеале родном. Однако, учитывая глобальную распространенность английского в международной образовательной среде, которым владеют на уровне магистратуры как европейцы, так и учащиеся из стран Азии, использование потенциала английского как языка-посредника представляется целесообразным и выгодным. Многие зарубежные университеты уже предлагают международные магистерские программы, в том числе по национальному регионоведению, которые реализуются исключительно на английском.



Анализ ситуации с образовательными программами и наличием качественного лингвострановедческого медиа-контента о России на английском указывает на необходимость активизации работы в данных направлениях, а также координации усилий всех задействованных в решении данных задач структур: государственных организаций, отвечающих за культурно-языковую политику, профильных высших учебных заведений и медиа каналов, участвующих в создании и реализации национальных культурно-просветительских проектов.

К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время полноценных университетских программ по Russian Studies, реализуемых на английском языке на уровне магистратуры, в российских вузах практически нет, разве что запущенная в 2019 году магистерская программа Russian Studies в Высшей школе экономики. При этом важно осознавать, что целью таких программ является не просто преподавание курсов на английском языке, но, что не менее, а может быть и более важно, формирование определенных мировоззренческих установок, объективного, взвешенного взгляда на Россию и ее роли в современном миропорядке. Так, по словам руководителя программы профессора НИУ ВШЭ Бориса Макаренко, «наша программа научит студентов – как российских, так и приехавших в Москву и с Запада, и с Востока – понимать Россию и работать в России и с Россией. Мы дадим им тот аршин, которым Россию можно измерить». Важно также понимать, что при обеспечении подобного рода магистерских программ учебными материалами необходимо учитывать не только культурно-информационный, но и мировоззренческий фактор, поскольку известно, что страноведческие материалы, созданные западными англоязычными авторами, зачастую содержат искаженные представления как о России, так и о россиянах.

Не меньшую роль в удовлетворении запроса на качественный англоязычный контент о России, особенно с учетом уже упомянутых мировоззренческих факторов играют национальные медиапроекты, нацеленные на продвижение русской лингвокультуры в мировом информационном пространстве. В условиях информационной глобализации активизация потенциала существующих, а также создание новых российских медиапроектов на английском языке приобретает особую актуальность.

Обзор существующих медиапроектов. Осознание ключевой роли информационно-новостной деятельности как в формировании картины мира, так и в укреплении позиций национальной лингвокультуры привело к тому, что в последнее десятилетие целый ряд стран запустили



специальные проекты новостного вещания на английском языке, целью которых является распространение влияния своих лингвокультур в мировом информационном пространстве. К наиболее значимым проектам подобного рода относятся такие, как Al Jazeera International, France 24, Deutsche Welle English, CCTV (Chinese Central Television), CGTN (Chinese Global Television Network) и российский проект Russia Today (RT). Вы не говорите по-арабски, не знаете французский и не можете осилить китайский? Хорошо, тогда мы будем разговаривать с вами на английском, но освещать события в мире будем не с англо-американской точки зрения, а с позиций собственных лингвокультур, с достижениями которых мы также собираемся знакомить широкую мировую аудиторию. Подобные заявления можно найти в программных документах всех перечисленных новостных каналов, включая российский RT.

Как ни парадоксально это звучит, но такая культурно-языковая политика вполне оправдала себя и оказалась весьма эффективной. Действительно, известный тезис о неразрывной связи языка и культуры на практике означает, что изучение иностранного языка должно сопровождаться знакомством с реалиями соответствующей национальной культуры. Однако очевидно, что на начальном и даже среднем этапе обучения знаний иностранного языка явно недостаточно для того, чтобы полноценно войти в мир изучаемого языка, следовательно, учащимся нужно предоставить эти сведения на известном ему языке. В таком случае вероятность того, что у человека формируется устойчивый интерес к иностранной лингвокультуре, требующей более тесных с ней контактов, гораздо более высока. Об этом, в частности, свидетельствует опыт работы со студентами из различных вузов США, проходящих стажировку на Факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова и в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина.

К ведущим российским англоязычным медиапроектам относятся телеканал Russia Today, интернет ресурс Russia Beyond the Headlines и запущенная в ноябре 2014 года мультимедийная группа Sputnik.

Основанный в 2005 году телеканал Russia Today (с 2009 года после ребрендинга RT International) входит в состав российской многоязычной информационной компании RT («Россия Сегодня») и является первым российским информационным телеканалом, ведущим круглосуточное вещание на английском языке. С самого начала цель канала состояла в том, чтобы «отражать российскую позицию по главным вопросам международной политики» и «информировать аудиторию о событиях и явлениях российской жизни». Осуществляя вещание из собственных студий в Вашингтоне и Лондоне, телеканал предлагает альтернативный

взгляд на текущие события, освещая сюжеты, не попавшие на страницы и экраны мировых СМИ, а также знакомит свою аудиторию с российской точкой зрения на важнейшие международные события.

За прошедшие годы RT достиг заметных успехов, значительно расширил свою англоязычную аудиторию, получил международное признание, потеснив на англоязычном новостном поле таких сильных игроков, как BBC World и CNN. Сегодня аудитория RT насчитывает 644 миллиона человек в 100 странах, в то время как аудитория CNN – 350 миллионов, в большинстве крупных городов США из иностранных каналов с RT может соперничать лишь BBC World. В 2013 году RT подтвердил статус крупнейшего поставщика новостного контента на международном видеохостинге, став первым в мире новостным телеканалом, который преодолел отметку в 1 млрд просмотров на портале YouTube. RT – единственный российский телеканал трижды номинированный на престижную премию Emmy International в категории «Новости» в 2013 году за освещение нью-йоркских протестов «Occupy Wall Street».

Успех RT на мировом информационном рынке во многом объясняется его новостной стратегией, которая основывается на альтернативной западным СМИ точке зрения на ключевые события в мире. По мнению аналитиков, «смесь антиамериканизма, намеков на теории заговора и беззастенчивой сексуальности делает RT первым после Al Jazeera глобальным медиаигроком среди неанглосаксонских СМИ» [Телеканал RT 2013]. RT активно привлекает известных иностранных журналистов, например, легендарного американского мастера ток-шоу Ларри Кинга и основателя WikiLeaks Джулиана Ассанжа. Многие иностранные медиа критики признают высокий профессиональный уровень работы RT International, однако независимая информационная политика телеканала вызывает раздражение у большинства представителей западной прессы.

Вместе с тем, анализ предлагаемого каналом медиаконтента позволяет сделать вывод о явно недостаточном количестве материалов, способствующих продвижению русской лигвокультуры. Возможности канала как инструмента «мягкой силы», значение которой в условиях информационного общества постоянно растет, не используются полностью, особенно если сравнить с аналогичной деятельностью национальных англоязычных каналов других стран. Например, китайский англоязычный канал CCTV не упускает ни одной возможности рассказать о красоте и достоинствах китайской культуры как в специальных тематических программах, так и в ненавязчивой серии культурной рекламы Beautiful China, основанной на демонстрации традиционных символов китайской культуры.



Еще одним англоязычным средством продвижения русской лингвокультуры является международный издательский проект «Российской газеты» «Russia Beyond the Headlines», включающий ежемесячные информационные приложения о России на иностранных языках, в том числе на английском, внутри ведущих мировых СМИ. Цель проекта – расширить российское информационное присутствие в зарубежных СМИ, предоставить иностранной аудитории возможность регулярно знакомиться с развернутыми мнениями и комментариями российских экспертов по актуальным международным и российским проблемам, освещаемым ведущими зарубежными СМИ. «Russia Beyond the Headlines» сотрудничает с такими ведущими англоязычными изданиями, как «The Daily Telegraph», «The New York Times» и «The Washington Post». Проект нацелен на повышение осведомленности мировой общественности о событиях в России с помощью наиболее полной и объективной информации. «Russia Beyond The Headlines» работает на всех платформах: печать, онлайн и мобильные версии. Помимо печатных и электронных версий материалы также публикуются на сайтах, являющихся приложениями к крупнейшим новостным Web-проектам, а также в собственном iPad-приложении.

Культурно-просветительский характер информационной деятельности RVTN обеспечивается не только качественным освещением событий в России в новостных и аналитических рубриках, но и присутствием специальных разделов, знакомящих зарубежную аудиторию с достижениями культурной и общественной жизни. Например, раздел «Arts & Living» в своих постоянных рубриках «People», «National cuisine», «Events», «Music», «Theatre», «Lifestyle», «Literature», «Movies», «History» рассказывает о важнейших событиях культуры, известных людях, национальной кухне, музыке, театре, образе жизни россиян, литературе, кино, истории страны. На привлечение внимания англоязычной аудитории работает и то, что авторы материалов стремятся представить российскую культуру в общемировом контексте, прослеживая межкультурные контакты и исторические связи национальных культур. Так, в октябре 2014 в связи с празднованием 200-летия со дня рождения Михаила Лермонтова, отец которого имел шотландские корни, в RVTN широко освещались исторические и культурные связи России и Шотландии. Раздел «Blogs» предоставляет возможность зарубежным блогерам поделиться своими впечатлениями о жизни в России с читателями на Западе.

В ноябре 2014 года в России был запущен еще один весьма перспективный проект, направленный на продвижение русской лингвокультуры в мировом информационном пространстве: международное



информационное агентство «Россия сегодня» запустило новый бренд – мультимедийную группу Sputnik, которая в настоящее время представлена в десятках стран мира и полностью ориентирована на зарубежную аудиторию. Sputnik ведет сайты и вещает из своих студий на местных частотах в 34 странах, на 30 языках, в том числе английском и русском. Мультимедийные центры Sputnik включают радиостанцию, сайт и новостное агентство, которое формирует контент.

Выводы. Для эффективного продвижения русской лингвокультуры в условиях постсоветского пространства и информационной глобализации следует учитывать целый ряд особенностей, в частности, изменение статуса и условий функционирования русского языка после распада СССР, социально-возрастную динамику зарубежного контингента, изменения в мотивации учащихся, а также глобальную роль английского как языка международного общения в мировой медийной и образовательной среде.

При наличии безусловных достижений в деятельности государственных организаций и образовательных структур, непосредственно задействованных в решении задач по расширению сфер влияния русской лингвокультуры, таких как профильные министерства, Россотрудничество, Фонд «Русский мир», Институт русского языка имени А.С. Пушкина, в настоящее время имеется нереализованный потенциал, связанный с развитием полноценных университетских программ по русистике (Russian Studies) на английском языке. Использование английского как языка-посредника для знакомства с русской общественной, политической и культурной жизнью позволит не только эффективно работать с традиционной целевой аудиторией, но и значительно расширить круг потенциальных учащихся из различных регионов мира. Не следует преуменьшать значение расширения российских грантовых программ и именных стипендий для привлечения учащихся как из ближнего, так и дальнего зарубежья.

Весьма эффективными для продвижения русской лингвокультуры представляется также оптимизация существующих и создание новых национальных медиапроектов, обеспечивающих всестороннюю информацию об общественной и культурной жизни современного российского общества и способствующих более сбалансированному восприятию России иностранной аудиторией.

Следует также отметить, что все перечисленные виды деятельности являются важнейшими компонентами столь значимой в архитектуре современных международных отношений «мягкой силы», а их эффективное использование приобретает особую актуальность в условиях



обострения информационного противоборства и ухудшения отношений со странами Европы и англосаксонского мира.

Список литературы

- Арефьев А. Социология языка: Русский язык: современное состояние и тенденции распространения. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2018. – 308 с.
- Баландина Л.А., Ганина Е.В. Русский и английский языки в контексте глобализации // Проблемы языка в глобальном мире: Монография / Под ред. Е.В. Ганиной, А.Н. Чумакова. – М.: Проспект, 2016. – С. 168-174.
- Воронцов А.В. Русский язык на постсоветском пространстве // *Universum: Вестник Герценовского университета*, № 8, 2010. – С. 25-33.
- Добросклонская Т.Г. Роль СМИ в динамике языковых процессов // *Вестник Московского университета: Серия 19: «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*, № 3, 2005. – С. 38-54.
- Добросклонская Т.Г. Языковые последствия информационной глобализации // *Языки в современном мире: Материалы X международной конференции*. – М., 2012. – С. 59-71.
- Индекс положения русского языка в мире, Индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), Индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс) / Сост. А.Л. Арефьев, Д.А. Горбатова, В.А. Жильцов, С.Ю. Камышева и др. / Под ред. М.А. Осадчего. – М.: ГосИРЯ имени А.С. Пушкина, 2020. – 34 с.
- Камышева С.Ю. Русский язык вне России как отражение языковой политики Российской Федерации // *The Russian Studies: International Conference to Mark 70 Years of Indo-Russian Diplomatic Relations and 100 Years of the October Revolution / Centre of Russian Studies, School of Language, Literature and Culture Studies*. – Delhi: Jawaharlal Nehru University Delhi, 2017. – P. 29-30.
- Камышева С.Ю. Международные просветительские экспедиции 2019 в страны Европы как часть государственной языковой политики Российской Федерации // *Язык, культура, перевод: научные парадигмы и практические аспекты: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (20-21 февраля 2020 г.)*. – Часть 2 / Под редакцией В.А. Иконниковой, Н.Д. Паршиной. – М.: Одинцовский филиал МГИМО МИД России, 2020. – С. 283-288.
- Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом / Утв. Президентом РФ 03.11.2015, № Пр-2283.
- Смыслы и ценности русского мира: Сборник статей фонда «Русский мир» / Под ред. В.А. Никонова. – М.: «Русский мир», 2010. – 112 с.
- Стровский Д.Л. Информационная глобализация как предмет научного познания: К историографии вопроса // *Известия Уральского государственного университета: Серия 1: «Проблемы образования, науки и культуры»*, Том 62, № 1-2, 2009. – С. 31-45.
- Телеканал RT все более успешно конкурирует с BBC и CNN // *Комсомольская правда*. – 19 декабря 2013 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kp.ru/daily/26174.4/3062540/> (дата обращения: 20.06.2021).
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Изд-во «Слово», 2000. – 262 с.



- Укрепление позиций русского языка // Россотрудничество [Электронный ресурс].
– URL: <https://www.rs.gov.ru/ru/activities/9> (дата обращения: 20.01.2021).
- Crystall D. English as a Global Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
– 212 p. [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486999>
(дата обращения: 17.01.2021).
- Huntington S. The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. – New York:
Simon & Schuster, 1996. – 368 p.
- Internet World Stats [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm> (дата обращения: 15.01.2021).
- Phillipson R. Linguistic Imperialism. – Oxford, 1992. – 365 p.

Евтюгина А.А.

alena.seven@mail.ru

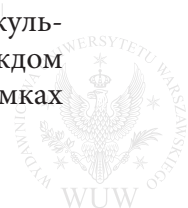
Готовность иностранных студентов к межкультурной коммуникации

Современная образовательная парадигма характеризуется как коммуникативная и межкультурная. Появлению данной парадигмы в образовании способствовали социально-исторические факторы: усиление взаимодействия стран, миграционных потоков, межличностных контактов, необходимость широкого общения с представителями разных культур и многое другое.

Педагогическая общественность предлагает ученым разных стран консолидировать свои усилия для организации единого образовательного пространства по обучению и воспитанию «специалиста нового типа, способного осознать всю многомерность окружающего мира и взаимоотношений, необходимых для дальнейшего развития единого международного сообщества» [Петрикова, Куприна и др. 2015: 87]. В свете сегодняшних перемен многие университеты позиционируют себя как часть межкультурного, многонационального сообщества. Они открыты для обмена студентами, преподавателями между государствами и для создания совместных образовательных и исследовательских проектов, организуют международные зимние и летние школы, учитывая запросы социума и популярность за рубежом, обеспечивая тем самым подготовку мобильных специалистов, обладающих межкультурной компетенцией.

М. Wagner и М. Byram [2017], М. Byram [2014], М. Byram, Р. Holmes и N. Savvides [2013] представляют в своих работах концепцию «intercultural citizenship», обобщающую миссию межкультурной компетенции как основной для существования в мультикультурном, международном сообществе, где сосуществуют несколько разных парадигм культурных ценностей, верований и моделей поведения.

Для студентов высшей школы готовность и способность к межкультурной коммуникации имеет особую значимость, поскольку в каждом вузе сегодня обучаются иностранцы, а сфера образования в рамках



интернационализации представлена межнациональными и международными мероприятиями, программами, проектами научной и учебной направленности. Интернационализация, как доказывают J. Knight и H. de Wit [1999], представляет «процесс интеграции международных, межкультурных и глобальных элементов в образовательные, научные и административные функции отдельно взятой организации», которые добиваются «выполнения конкретных целей, задач и повышения качества высшего образования и науки». Таким образом, для повышения качества обучающих услуг каждый университет в современных условиях должен осуществлять поликультурное образование, которое рассматривается во многих странах как специальные знания и умения, соответствующее поведение и адекватные действия, используемые при неформальном общении и взаимодействии с представителями различных этнических групп и способствующие оптимальному достижению согласия и взаимопонимания.

А готовы ли студенты к межкультурной коммуникации в поликультурной среде? В советское время выражения *понимать* и *принимать* «другого» в отношении иностранца воспринимались как тождественные.

Считается, что в обучении языку недостаточно только лингвистических знаний, необходима информация о поведенческой модели человека, о коммуникативной культуре, существующей в нашей стране. Неверное понимание вербального или невербального поведения общающихся может привести к неверному толкованию мотивов поведения и, как следствие, к неадекватным речевым и поведенческим реакциям.

C. Sinicrope, J. Norris и Y. Watanabe [2012] считают, что не стоит недооценивать тренировку данных навыков в аудитории, поскольку она может дать студентам реальные инструменты для работы и сотрудничества в межкультурной среде. R. Moloney и L. Harbon [2010; 2013] обращают внимание, что в контексте языковых занятий межкультурная практика «требуется от студентов мыслить и действовать надлежащим образом в рамках их растущего знания о культуре в языке». Это необходимо учитывать при планировании учебных занятий таким образом, чтобы студентам было предоставлено время и пространство для культурологического и страноведческого научного исследования [Sinicrope, Norris et al. 2012]. В педагогической практике при формировании готовности студентов к межкультурной коммуникации стоит учитывать влияние эмоционального интеллекта, который рассматривается как индикатор страха и тревожности, проявляющийся в процессе взаимодействия с представителями другой культурной группы [Fall, Kelly et al. 2013; Chen 2010]. Результаты анкетирования более 400 студентов демонстрируют три основных компонента

эмоционального интеллекта: эмоциональность, коммуникабельность и самоконтроль, от которых зависит способность управлять данным страхом в межкультурной коммуникации [Fall, Kelly et al. 2013; Chen 2010], избежать культурного шока и, соответственно, готовность/неготовность к межнациональным контактам в целом.

Под «готовностью» в научной литературе понимается такое самовыражение личности, которое включает «ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение» [Дьяченко, Кандыбович 1976: 3]. В педагогике готовность к какой-либо деятельности рассматривается как динамическая система, включающая интеллектуальный, эмоциональный, мотивационный и волевой компоненты [Deardorff 2016].

С учетом данных выше определений Л.Ф. Гайсина [2004], занимаясь исследованием проблемы взаимодействия представителей различных культур, определяет готовность к общению в поликультурной среде как «интегративное качество личности, характеризующееся высоким уровнем знаний об этой сфере социальной действительности, положительным эмоционально-ценностным отношением к особенностям различных культур, а также умением взаимодействия с их представителями» [Гайсина 2004: 25]. В определении готовности к общению исследователь выделяет компоненты, структурно связанные между собой: интеллектуальный, ценностный и деятельностный. Интеллектуальный компонент включает знания языка, истории страны изучаемого языка, традиций народа, религии, психологии. Ценностный – уважительное отношение к другим этносам, языкам, культурам, деятельностный – умение, способность и готовность вести конструктивный диалог с людьми других национальностей, разных культур.

В контексте нашего исследования готовность к межкультурной коммуникации рассматривается как качество личности, востребованное при решении межнациональных коммуникативных задач, имеет сложную структуру, включает лингвистический, социолингвистический и прагматический компоненты, сформированность которых обеспечивает готовность к осуществлению межкультурного взаимодействия с представителями стран изучаемого языка.

Очевидно, что недостаточно только готовности изучать иностранный язык (русский, английский, французский и др.), необходимо формировать готовность к познанию чужой культуры (социальные стереотипы, когнитивные схемы и др.). Готовность языковой личности к межкультурной коммуникации характеризуется, с одной стороны, отношением к культуре своей страны и желанием принимать другую

культуру, выраженную вербальными и невербальными знаками, с другой стороны. Каждый иностранный студент имеет свою языковую картину мира, устоявшуюся модель общения, наполненную этническими смыслами, которую он приобрел в процессе инкультурации и социализации в своей стране. В учебных или бытовых коммуникативных ситуациях иностранный студент встречается с непониманием, неловкостью, культурными барьерами, поэтому необходимо обеспечить его знаниями, умениями и навыками поведения и общения в стране изучаемого языка. Как показывает практика, язык, являясь сам культурным феноменом, служит самым эффективным средством познания чужой культуры.

В связи с тем, что развитие межкультурной коммуникации относится к навыкам, приобретаемым в течение всей жизни, исследователи отмечают необходимость предлагать студентам инструменты для определения уровня своей межкультурной компетенции и развивать навык критической оценки собственного прогресса самими студентами [Chiper 2015]. Самостоятельная оценка становится интегральной частью обучения. Навык самоконтроля, самооценки позволяет регулировать процесс собственного обучения не только в рамках школы, университета, но и в дальнейшем, способствуя улучшению пригодности к профессиональной деятельности [Chiper 2015].

По данным таких исследователей как А. J. Moeller и К. Nugent [2014], G. Furstenberg [2010], E. Kearney [2010], студент – это прежде всего исследователь, а роль современного преподавателя языка заключается не в детальном инструктировании, а в фасилитировании студентов в процессе поиска и анализа ими информации из первичных достоверных источников, в продуцировании собственного научного текста.

Таким образом, в настоящее время чрезвычайно востребованным становится не только подготовка высококвалифицированных специалистов во всех отраслях профессиональной деятельности, но и готовность выпускников вузов к эффективной межнациональной коммуникации. Актуальным становится создание такой системы преподавания в высшей школе, которая смогла бы обеспечить готовность выпускников к межкультурному обмену информацией со странами Европы и Азии [Горбунов 2017]. Чтобы обеспечить социальный и экономический выход страны в международное пространство, укрепить статус государства на международной арене, необходимо в первую очередь укрепить межкультурные связи России, межкультурную коммуникацию – «обмен культурными феноменами и, как следствие, взаимообогащение культур ... для представителей всех стран и народов» [Чернышева 2018: 299].



Изменения, происходящие в политике, экономике, культуре и социальном развитии, безусловно, влияют на межкультурные связи, способствуя «расширению сотрудничества в международных образовательных проектах, профессиональных контактов между представителями разных культур. Все это требует от специалиста профессиональной компетентности» [Галимзянова 2012: 227], когда обязательным компонентом становится умение общаться хотя бы на одном иностранном языке и знаний межкультурных норм общения. В связи с этим при обучении языку особое внимание необходимо уделять формированию у студентов навыков межкультурной коммуникации, поскольку это является одним из условий для их интеграции в поликультурное пространство.

Межкультурное общение достаточно хорошо изучено российскими учеными [Верещагин, Костомаров 1990; Тарасов 1996] и имеет устоявшееся определение. Межкультурную коммуникацию Е.Ф. Тарасов рассматривает как среду «взаимодействия коммуникативных партнеров, принадлежащих к разным культурным обществам, следствием которого является взаимодействие национальных сознаний, причем чужая действительность познается при помощи образов родной культуры и осознается и переосмысливается в процессе познания» [Тарасов 1996: 8]. Это «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [Верещагин, Костомаров 1990: 26].

Что касается готовности будущих выпускников к межкультурной коммуникации между представителями различных культур, то необходимо констатировать, что осуществление непосредственных контактов между людьми разных конфессий, как и взаимодействие между разными социальными группами, социумами [Beketova, Kuprina et al. 2018], представляет определенную трудность межнационального взаимопонимания, связанную не только с языком, которого еще недостаточно для построения конструктивного диалога между участниками коммуникативного акта, но и с другими социокультурными факторами. «Изучение иных культур, их особенностей, закономерностей их функционирования и развития обогащает человека, трансформирует его отношение к миру и другим людям, может кардинально изменить его отношение к жизненным ситуациям» [Хохлова 2012: 100].

По нашим наблюдениям, использование интерактивных форм обучения, воспроизводящих ситуации реальной учебной, официально-деловой или неформальной коммуникации, способствует лучшему пониманию и усвоению изучаемого материала и накоплению опыта социального взаимодействия на русском языке. В настоящее время интерактивные методы обучения считаются наиболее актуальными



в образовании, поскольку основываются на активном взаимодействии всех участников образовательного процесса и способствуют решению коммуникативных задач в ситуациях межэтнического общения. Особо хотелось бы выделить метод проектов, ролевые игры, case-study, интерактивные задания, работу в творческих группах, а также интернет-ресурсы по русскому языку как иностранному.

Как показала практика, использование интерактивных методов является весьма эффективным в обучении русскому языку как иностранному в совокупности с изучением культуры России на всех этапах обучения во всех видах речевой деятельности, поскольку актуализирует формирование у иностранцев готовность к принятию чужих национальных ценностей, традиций, норм, правил поведения и др. Стоит отметить метод игрового моделирования, применяемый в дисциплинах «Русский язык как иностранный», «Деловой русский язык», поскольку он ориентирован на будущую профессиональную деятельность обучаемых. Такие формы проведения занятий, их нестандартный характер способствуют поддержанию интереса не только к русскому языку, но и выбранной профессии. «On the one hand, such an approach combines the strict formal methods of teaching, like classroom work and the study of language-a materials, with informal ones» [Evtyugina, Simonova et al. 2016: 2926]. Нельзя недооценивать применение инновационных технологических возможностей – телекоммуникации с носителями языка и культуры [Godwin-Jones 2013], использование обучающих видео, программ виртуальной реальности, подкастов и др.

Следовательно, проектируя коммуникативную образовательную траекторию, необходимо проводить тщательную работу по отбору методов, форм и средств обучения, направленных и на развитие у студента навыков самостоятельной научно-исследовательской работы, на продуцирование собственного оригинального аналитического текста.

Традиционно язык и культура рассматривались «в рамках лексической семантики, результаты такого изучения включали в себя, наряду с другими, и культурно обусловленные компоненты, отражающие национальную картину мира на уровне слов и словосочетаний (реалии, имена собственные, коннотативно обусловленные компоненты, фразеологизмы, афоризмы, пословицы, поговорки, «ложные друзья переводчика» и т.д.), однако один только анализ лексического значения не позволяет полностью понять коммуникативное поведение представителя определенной культурной общности, так как адекватное межкультурное общение подразумевает еще и знание принятых ценностных ориентаций, правил и допущений данной языковой культуры» [Сажина 2017: 196]. Еще раз подчеркнем, международные

контакты требуют знание языков, истории народа, социокультурных норм и правил конкретного общества для владения устной иноязычной речью в межкультурном диалоге. «Межкультурная коммуникация» как дисциплина введена в учебный процесс относительно недавно, а исследователи подчеркивают важность анализа «дискурсивной деятельности человека в условиях межкультурного общения» [Сажина 2017: 195], обращая внимание на ее детерминированность социумом, менталитет, вербальное и невербальное поведение разных этносов.

Нельзя не согласиться, что педагогическая система вуза становится базисом для подготовки межкультурно-образованных специалистов, способных на высоком профессиональном, официально-деловом, светском уровне осуществлять письменное и устное общение в международном пространстве. Преподаватели высшей школы, имея широкий круг знаний и компетенций, используя информационные технологии, цифровые лаборатории, новые подходы и методы в обучении могут сформировать межкультурную компетенцию вторичной языковой личности, готовить и выпускать на рынок труда специалистов, способных к межнациональному взаимодействию, к работе в международных компаниях.

Стоит отметить, что образование иностранных студентов в России способствует повышению их мотивации к языковому обучению вследствие того, что язык является средством изучения профильных предметов, получения необходимой информации по дисциплинам специальности. Стремление обучающихся использовать предметный контент в профессиональной деятельности побуждает студентов к изучению языка и страноведения. Получение необходимой профессионально значимой информации существенно развивает у студентов навыки письменной коммуникации на русском языке, способствует моделированию иноязычных диалогов и полилогов в межнациональном взаимодействии.

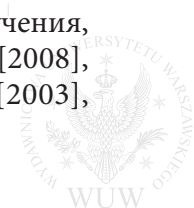
Таким образом, изучение языка становится необходимым инструментом для приобретения не только учебных, но и специальных знаний и навыков, что влияет на расширение карьерных перспектив. Кроме того, «студенты приобретают навыки работы в сотрудничестве, принятия решений, работы в команде и учатся быть независимыми. Гибкость такого подхода создает возможность легко адаптировать его к различным образовательным контекстам и системам» [Поленова 2017: 5].

В том, чтобы межкультурная коммуникация иностранных студентов была эффективной, заинтересованы не только студенты и преподаватели, но и принимающая страна. Успешное овладение коммуникативными навыками в межнациональном взаимодействии помогает студенту в получении образования, позитивно влияет на отношения

с российскими гражданами, способствует его интеллектуальному развитию и дальнейшей профессиональной карьере.

Понимание соотношения межкультурной компетенции и лингвистической компетенции преподавателями вуза обосновано процессами глобализации, миграции и коммуникационных технологий. На сегодняшний день существует достаточно исследований по межкультурной коммуникации, написаны учебные пособия: «Основы межкультурной коммуникации» [Грушевицкая, Попков и др. 2003], «Введение в теорию межкультурной коммуникации» [Гришаева, Цурикова 2008], «Основы межкультурной дидактики» [Петрикова, Куприна и др. 2015], «Основы профессиональной межкультурной коммуникации» [Барышников 2016], «Developing Intercultural Competence in Practice» [Byram, Nichols et al. 2001], «Intercultural Competence in International Higher Education: International Approaches, Assessment, Application» [Deardorff, Arararatnam-Smith 2017], в которых рассматриваются основные проблемы межнационального общения, обобщаются исследования различных школ и направлений по межкультурной коммуникации, сформулированы принципы обучения и реализации профессиональной коммуникации, проблемы билингвального образования, кросс-культурные модели [Hofstede G., Hofstede J.G. et al. 2010; Lewis 2006]. В них также рассматриваются дидактические основы обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в различных типах общеобразовательных учреждений. Однако в указанных работах в основном представлены теоретические описания межкультурной коммуникации, почти отсутствует практика обучения, не рассматривается готовность студентов к данной коммуникации, не даются упражнения, ситуативные задания, интерактивные тренинги, способствующие получению умений, навыков межнационального общения. А между тем именно коммуникативный, практический подход, формирующий готовность к владению навыками межнационального общения, готовность понимать и принимать чужую культуру, позволяет выпускникам вузов самостоятельно выбирать образовательную траекторию, профессиональную карьеру в любой стране и самому стать частью межкультурного, многонационального пространства. Следовательно, сегодня существует необходимость в поиске средств и методов обучения, моделировании практических ситуаций, разработке методических пособий, предоставляющих возможность проводить тренинги, деловые игры по межкультурному общению как межличностные, так и публичные.

Таким образом, исследования интерактивных методов обучения, представленные в работах Т.С. Паниной и Л.Н. Вавиловой [2008], В.Б. Гаргая [2004], М.В. Кларина [1995], Е.В. Коротаевой [2003],



наблюдения и апробация специалистов РГППУ привели нас к заключению, что интерактивные методы обеспечивают интенсификацию коммуникативного образования. В обучении межкультурной коммуникации нами предлагается использование интерактивных методов, как правило, сочетающих различные формы обучения: компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, дискуссии, разбор конкретных ситуаций, тренинги, case-study, проектирование в сочетании с внеаудиторной работой.

Именно интерактивность дает студентам возможность погрузиться в конкретные ситуации с учетом национальных особенностей общения между разными культурами. Принимающая сторона должна иметь специалистов, владеющих навыками межкультурной коммуникации, обладающими ментальными и конфессиональными знаниями региона и страны, правилами бесконфликтного общения и речевого этикета, этнической толерантностью.

Интеракция в обучении влияет на интенсификацию процесса понимания, что русские и иностранцы отличаются по многим аспектам коммуникации и поведения, помогает в усвоении и применении знаний, что все культуры уникальны и неповторимы, что в каждой культуре есть этнические модели поведения, ценности, нормы, которые необходимо соблюдать в рамках конкретной страны и социальной традиции. При решении практических коммуникативных задач благодаря активному включению иностранных студентов в ролевые игры, коммуникативные тренинги удается преодолеть этноцентрическое столкновение взглядов и избежать коммуникативного шока. Интерактивные методы обучения побуждают к межкультурному взаимодействию. За счет интеракции происходит раскрытие новых возможностей иностранных студентов, создаются условия для формирования межкультурной компетенции.

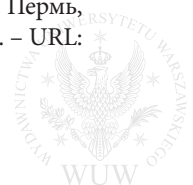
Результатом использования интерактивных методов обучения можно считать не только готовность к изучению особенностей чужой, в данном случае русской, культуры, но и возросшую мотивацию к обучению, поскольку интерактивные методы основаны на взаимодействии всех участников образовательного процесса и направлены на формирование межкультурной и профессиональных компетенций у студентов.

Список литературы

- Алыкпачева П.И., Киреева И.А., Якушева Т.С. Моделирование межкультурной проектной деятельности педагогов // Перспективы науки, № 12, 2013. – С. 20-22.
- Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: Учебник. – М.: Вузовский учебник, ИНФРА-М, 2016. – 367 с.



- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
- Гайсина Л.Ф. Готовность студентов к общению в мультикультурной среде и ее формирование: Монография. – Оренбург, 2004. – 113 с.
- Галимзянова И.И. Формирование способности к межкультурной иноязычной коммуникации // Вестник Санкт-Петербургского университета: Искусствоведение, № 1, 2012. – С. 227-232.
- Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей в США и Великобритании: Интерактивная модель // Педагогика, № 8, 2004. – С. 87-91.
- Горбунов А.Г. Особенности формирования способности к иноречевому взаимодействию в системе дополнительного профессионального образования // Образование и наука, Т. 19, № 8, 2017. – С. 163-187 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-163-187> (дата обращения: 12.03.2021).
- Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
- Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. – М.: Юнита Дана, 2003. – 352 с.
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
- Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.
- Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm> (дата обращения: 10.12.2020).
- Кортаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. – М.: Сентябрь, 2003. – 176 с.
- Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
- Петрикова А., Куприна Т., Галло, Я. Основы межкультурной дидактики. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 376 с.
- Поленова А.Ю. Интеграция иностранного языка и содержания профессионально-ориентированных дисциплин в вузе // Интернет-журнал «Мир науки», Т. 5, № 5, 2017 [Электронный ресурс]. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN517.pdf> (дата обращения: 10.03.2021).
- Сажина Э.Я. Лингвокультурологический подход – при обучении различным видам профессиональной иноязычной коммуникации и анализ дискурса в межкультурной коммуникации // Современная научная мысль: Материалы III Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 24 марта - 24 апреля 2017 г. – Чебоксары, 2017. – С. 194-198.
- Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. – С. 7-22.
- Хохлова И.Н. Межкультурная коммуникация: Понятие, уровни, стратегии // Актуальные проблемы филологии: Материалы Международной научной конференции (г. Пермь, октябрь 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 98-101 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/28/2623/> (дата обращения: 12.03.2021).



- Чернышева Е.Н. Межкультурная коммуникация, транскультурная коммуникация, глобальная коммуникация // *Пересекая границы: Межкультурная коммуникация в глобальном контексте: Сборник материалов I Международной научно-практической конференции*, Москва, 14-16 февраля 2018 г. – М., 2018. – С. 298-299.
- Якушева Т.С. Требования к профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранного языка // *Наука и современность*, № 25 (1), 2013. – С. 158-161.
- Beketova A.P., Kuprina T.V., Petrikova A. Development of Students' Intercultural Communicative Tolerance in the University Multilingual Educational Environment // *The Education and Science Journal*, Vol. 20, No. 2, 2018. – P. 108-124.
- Byram M. Twenty-Five Years On – From Cultural Studies to Intercultural Citizenship // *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 27, No. 3, 2014. – P. 209-225.
- Byram M., Holmes P., Savvides N. Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education: Questions of Theory, Practice and Research // *The Language Learning Journal*, Vol. 41, № 3, 2013. – P. 251-253.
- Byram M., Nichols A., Stevens S. *Developing Intercultural Competence in Practice*. – Clevedon: Multicultural Matters Ltd, 2001. – 246 p.
- Chen Guo-Ming. The Impact of Intercultural Sensitivity on Ethnocentrism and Intercultural Communication Apprehension // *Intercultural Communication Studies*, Vol. 19, No. 1, 2010. – P. 1-9 [Электронный ресурс]. – URL: <https://web.uri.edu/iaics/files/01Guo-Ming-Chen.pdf> (дата обращения: 12.03.2021).
- Chiper S. Intercultural Communication in Business Schools: What We Can Teach and How We Can Evaluate // *Procedia: Economics and Finance*, Vol. 20, 2015. – P. 119-124.
- Deardorff D.K. Key Theoretical Frameworks Guiding the Scholar-Practitioner in International Education // *Streitweiser & Ogden's International Education's Scholar-Practitioners: Bridging Research and Practice*. – Oxford: Symposium Books, 2016. – P. 247-263.
- Deardorff D.K., Ararasatnam-Smith L. *Intercultural Competence in International Higher Education: International Approaches, Assessment, Application*. – London: Routledge, 2017. – 336 p.
- Evyugina A.A., Simonova M.V., Fedorenko R.V. Teaching Conversational Language Skills to Foreign Students: Blended Learning and Interactive Approaches // *IEJME-Mathematics Education*, Vol. 11, No. 8, 2016. – P. 2925-2936.
- Fall L.T., Kelly S., MacDonald P., Primm C. Intercultural Communication Apprehension and Emotional Intelligence in Higher Education: Preparing Business Students for Career Success // *Business Communication Quarterly*, Vol. 76, No. 4, 2013. – P. 412-426.
- Furstenberg G. A Dynamic, Web-Based Methodology for Developing Intercultural Understanding // *Proceedings of the 3rd International Conference on Intercultural Collaboration. ICIC '10 – New York: Association for Computer Machinery*, 2010. – P. 49-58.
- Godwin-Jones R. Integrating Intercultural Competence into Language Learning Through Technology // *Language Learning & Technology*, Vol. 17, No. 2, 2013 – P. 1-11 [Electronic resource]. – URL: <https://www.lltjournal.org/item/10125-44318/> (Accessed: 12.03.2021).
- Hofstede G., Hofstede J.G., Minkov M. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. – 3rd ed. – New York etc.: McGraw-Hill Education, 2010. – 576 p.
- Kearney E. Cultural Immersion in the Foreign-Language Classroom: Some Narrative Possibilities // *The Modern Language Journal*, Vol. 94, No. 2, 2010. – P. 332-336.
- Knight J., de Wit H. *Quality and Internationalisation in Higher Education*. – Paris: OECD Publishing, 1999. – 272 p.

- Lewis R.D. *When Cultures Collide: Leading Across Cultures*. – 3rd ed. – Boston, London: Nicholas Brealey International, 2006. – 600 p.
- Moeller A.K., Nugent K. *Building Intercultural Competence in the Language Classroom // Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. – Eau Claire, WI: Crown Prints, 2014. – P. 1-18 [Electronic resource]. – URL: <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/161> (Accessed: 12.03.2021).
- Moloney R., Harbon L. *Language Teachers' Narratives of Practice*. – Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2013. – 30 p.
- Moloney R., Harbon L. *Making Intercultural Language Learning Visible and Assessable // Proceedings of the Second International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence*, August, 2010. – Vol. 1. – Tucson, AZ: University of Arizona Press, 2010. – P. 281-303.
- Sinicrope C., Norris J., Watanabe Y. *Understanding and Assessing the Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research, and Practice (Technical Report for the Foreign Language Program Evaluation Project) // Second Language Studies*, Vol. 26, No. 1, 2007. – P. 1-58.
- Wagner M., Byram M. *Intercultural Citizenship // The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. – New York: John Wiley & Sons, Inc., 2017 [Electronic resource]. – URL: <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0043> (Accessed: 12.03.2021).

Желтухина М.Р.

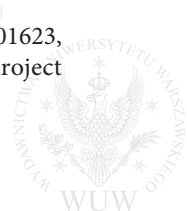
zzmr@mail.ru

Ономасиологический тренд в межкультурной коммуникации в современной медиасреде*

Введение. В межкультурной коммуникации в современной медиасреде прослеживается четкий ономасиологический тренд, поскольку лингвокультурная составляющая современного коммуникативного медиaprостранства раскрывает вербальный механизм интеракции онимов, представляющих собой единицы языка в разных лингвокультурах с определенной культурной семантикой культурного кода носителей разных языков в медиасреде. Реализуемая культурная референция позволяет представителям разных лингвокультур соотносить онимы естественного языка с языком конкретной культуры в результате рефлексии, распознавать значимые для определенной культуры, прежде всего, своей собственной культурные установки. Для представителей разных лингвокультур имена собственные как фоновая информация коммуникативного медиaprостранства не соотносятся с национально-специфическими реалиями, часто не декодируются. При этом в современном медиадискурсе граница между интернациональными онимами и культурно-специфическими онимами минимизируется, что объясняется глобализационными процессами в обществе, а также трансформационными процессами в межкультурной коммуникации, в т.ч. в медиасреде. Онимы активизируют в сознании медиаадресата множество смыслов, которые связаны с определенной культурно-прецедентной ситуацией или личным опытом коммуниканта. Понимание иноязычного онима объясняет пробуждение у адресата межкультурной рефлексии как фиксации и осмысления фактов и явлений другой культуры, их оценки и осознания [Ермолович 2001; Русяева 2014].

Данная статья посвящена исследованию реализации ономасиологического тренда в межкультурной коммуникации в современной медиасреде

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-01623, <https://rscf.ru/project/22-28-01623> / The work has been supported by the RSF (project no. 22-28-01623).



на примере анализа принципов и способов конструирования названий мультфильмов как медиапродуктов в межкультурной коммуникации на материале англоязычных мультфильмов. В последнее время ономастическое пространство постоянно пополняется и расширяется, что вызывает необходимость изучения взаимосвязи и взаимовлияния имен собственных и нарицательных, а также выявления способов и принципов номинации объектов медиапродукции (телепроекты, ток-шоу, фильмы, мультфильмы и др.). Расширение спектра подобных объектов требует от медиапроизводителей больше новых и запоминающихся названий.

Обзор литературы. Несмотря на то, что создание названий медийной продукции является значимым не только для рекламного, но и для развлекательного медиадискурса, названия мультфильмов, как и другие виды периферийных онимов, долгое время не входили в круг интересов лингвистов. Лишь в конце 60-х - начале 70-х годов XX века появились первые отечественные специальные лингвистические работы, посвященные периферийным ономастическим разрядам, позволившие определить их лингвистический статус. На сегодняшний день данная тема вызывает интерес у ономатологов и лингвокультурологов, изучающих названия товаров, внутригородских объектов, торжественных мероприятий, коммерческих компаний, СМИ [Шимкевич 2002; Крюкова 2004; Врублевская 2006; Трифонова 2006; Ван Мяо 2010; Стаханова 2011; Терешина, Спорова и др. 2017; Zheltukhina, Vikulova et al. 2016a; b; 2017, etc.]. Названия мультфильмов рассматриваются как малоформатные тексты без учета ономастического статуса этих названий [Дудникова 2011]. Отмечается отсутствие работ, которые были бы посвящены изучению структурно-семантических особенностей названий мультфильмов, принципов и способов их создания.

Объектом исследования данной работы выступают названия англоязычных мультфильмов. Предметом исследования являются принципы и способы конструирования названий англоязычных мультфильмов. Цель данной главы заключается в выявлении ономастических особенностей названий англоязычных мультфильмов, значимых для межкультурной коммуникации. Именно описание принципов и способов создания англоязычных мультфильмов как медиапродуктов в межкультурной коммуникации составляет новизну данного ономастического медиаисследования.

Данная работа способствует расширению теоретических знаний в рамках полевого подхода к описанию новых ономастических единиц. Исследование направлено на дальнейшую разработку комплексного подхода к анализу ономастического поля названий медийной

продукции. Полученные результаты, положения и выводы, фактический материал могут быть полезны в преподавательской деятельности в курсах лексикологии, стилистики английского языка, межкультурной коммуникации, медиалингвистики, а также при изучении английского языка и культуры, так как названия мультфильмов отражают лингвокультурные особенности страны изучаемого языка. Материал может быть интересен авторам, создающим новые названия в медиаиндустрии.

Материал и методы исследования. Материал исследования представлен 110 англоязычными названиями мультфильмов, извлеченными приемом сплошной выборки из различных медиаисточников. Методы исследования обусловлены целью работы. К применяемым исследовательским процедурам относятся описательный метод, сопоставительный метод, структурный анализ, лексико-семантический анализ, дефиниционный анализ, интерпретативный анализ, количественный анализ.

Результаты и дискуссия. В сознании людей, принадлежащих к разным лингвокультурам, географическим положениям и эпохам, ономастическое пространство характеризуется разным содержанием и всегда является конкретным. Разного рода денотаты (объект мысли) получают свое название. Ономастическое пространство отражает картину мира, которая содержится в представлениях определенного народа в определенное время, но при этом, оно не лишается элементов прежних эпох [Топоров 1969: 34]. По мнению В.И. Супруна, ономастическое пространство является именованным континуумом в сознании людей, заполненным по-разному в зависимости от лингвокультуры, а также прошлой или настоящей эпохи. В представлении каждого человека ономастическое пространство присутствует фрагментарно [Супрун 2000: 8].

Имя собственное представляет собой универсальную функционально-семантическую группу уникальных словесных знаков, которая предназначена для выделения и отождествления отдельных одушевленных и неодушевленных объектов, которые выражают отдельные понятия и общее понимание данных объектов в языках, речи и их культурах [Фонякова 1990; Супрун 2000].

Многие имена собственные входят в ряд интернациональной лексики, оказываются равносильно важными для тех или иных языков. Они обладают качествами и особенностями, которые в основном не изменяются в разных языках [Блох, Семенова 1991: 72]. Основная функция имен собственных – номинативная, направленная на различение одних и тех же предметов [Суперанская 1973: 153]. Установлено, что названия мультфильмов обладают особенностями, присущими именам

собственными. Названия мультфильмов создаются с учетом структурно-языковой и функциональной стороны, при этом реализуются номинативная, идентифицирующая, дифференцирующая функции названий мультфильмов.

Упоминая об имени собственном как о части культурного элемента, некоторые лингвисты сравнивают его с «гиперссылкой» из-за соприкосновения большого количества систем: имена в конкретном художественном произведении, антропонимы писателя, жанр литературы [Шерешевская 1979: 14]. Непосредственное отношение к творческой деятельности имеют такие имена собственные, обозначающие индивидуальные объекты, как идеонимы. Идеоним находится на периферийной части ономастического пространства и является единицей, объединяющей различные классы собственных имен, имеющих денотаты в таких сферах деятельности, как мыслительная, идеологическая и художественная [Подольская 1988: 61]. К идеонимам принадлежат следующие названия: 1) артионимы (названия произведений изобразительного искусства), 2) библионимы (названия книг), 3) хрематонимы (названия произведений материальной культуры и др.) [Суперанская 1973: 201–203].

Хрематонимы представляют собой ономастически периферийные индивидуальные названия предметов и явлений материальной и духовной культуры народов, а именно журналы, книги, газеты, фильмы и др. [Суперанская 1973: 173; Фоянкова 1990: 16; Крюкова 1993]. Такое же мнение разделяет О.И. Федосова, которая относит названия мультфильмов к хрематонимам. Периферийное положение хрематонима связывается с тем, что они не всегда называют точно отделенные друг от друга материальные объекты, порой даже группы объектов, которые идентичны или объединены общей тематикой или идеей [Федосова 2010].

Из вышесказанного видно, что названия мультфильмов относятся к идеонимам, а именно к одному из их видов – хрематонимам, занимают периферийное положение в ономастическом поле. Как периферийные онимы они непостоянны, обладают разноплановой структурой, а также двойственностью в семантике. Из последнего следует, что они обладают не только номинативной и дифференцирующей функциями, но и аттрактивной и суггестивной функциями.

Говоря о мультфильмах, можно сказать, что их названия создаются из набора уже существующих языковых средств, посредством вторичного именования объектов. Данный подход к называнию заложен фундаментально в психике говорящего, так как способен воспринимать только такую новую информацию, которая основана уже на имеющейся [Гак 1998: 234].



В процессе создания имен периферийных разрядов ономастики учитываются объективные языковые закономерности номинации. Номинацию периферийных разрядов можно рассматривать как искусственный и рациональный процесс. Фактический материал наглядно демонстрирует, что названия англоязычных мультфильмов представляют собой итог искусственной номинации.

Для периферийных разрядов, в т.ч. и хремотонимов, характерны следующие особенности искусственной номинации:

1. Создание нового имени как волевой акт определенного номинатора, поскольку процесс оказывает влияние на номинацию субъективных и личностных факторов при выборе незначительных мотивировочных признаков.
2. Предопределение, предугадывание номинатором восприятия снова созданного имени адресатом для образования искусственных названий, реализующих рекламную, информативную и эстетическую функции.
3. Узуализация искусственного имени с фиксацией названия на письме с помощью вывесок, этикеток, рекламных каталогов, рассчитанных на всеобщее восприятие, а также устным объявлением факта наречения через каналы массовой коммуникации [Крюкова 2004].

Ономасиологический тренд в межкультурной коммуникации в современной медиасреде отражают основные номинационные процессы, раскрывающие принципы и способы номинации.

Под принципом номинации подразумевается своеобразная ономасиологическая модель, посредством которой обобщаются наиболее характерные аспекты и признаки для называния однородных объектов [Голев 1981: 17]. Для анализа периферийных разрядов ономастики выделяются три основных принципа [Крюкова 1997: 169-170]: 1) идентифицирующий; 2) условно-символический; 3) символический.

Анализ 110 англоязычных названий мультфильмов позволил выявить особенности искусственного и целенаправленного использования вышеперечисленных принципов в такой малоисследованной области ономастики, как называние мультфильмов в английской лингвокультуре. В основе мультипликационных наименований в английской лингвокультуре лежат следующие принципы номинации:

1. ИДЕНТИФИЦИРУЮЩИЙ ПРИНЦИП (70%).

Идентификация названий происходит по следующим признакам:

1) главные герои мультфильма, например:

“*Shrek*” (Шрек), “*Cinderella*” (Золушка), “*The Princess and the Frog*” (Принцесса и лягушка), “*Batman*” (Бэтмен), “*The Iron Giant*”



(*Стальной гигант*), *“The Simpsons”* (Симпсоны), *“Rick and Morty”* (Рик и Морти), *“Lilo & Stitch”* (Лило и Стич), *“Lady and the Tramp”* (Леди и Бродяга), *“Addams Family”* (Семейка Аддамс), *“Tarzan”* (Тарзан) и др.;

- 2) основная идея или тематика мультфильма, например: *“How to Train Your Dragon”* (Как приручить дракона), *“The Lego Movie”* (Лего. Фильм), *“The Secret Life of Pets”* (Тайная жизнь домашних животных), *“The Sword in the Stone”* (Меч в камне);
- 3) время и место разворачивания сюжета, например: *“South Park”* (Южный парк), *“Final Space”* (Крайний космос), *“Ice Age”* (Ледниковый период).

Названия мультфильмов могут также быть мотивированы сочетанием двух или более указанных выше признаков. Названия, образованные сочетанием рассмотренных признаков, как правило, бывают двух видов:

- 1) сочетание признаков, которые указывают на главных героев и место действий разворачиваемого сюжета, например: *“Alice in Wonderland”* (Алиса в Стране чудес).
- 2) сочетание признаков, указывающих на героев и основную идею мультфильма, например: *“Wallace and Gromit: The Curse of the Were-Rabbit”* (Уоллес и Громит: Проклятие кролика-оборотня).

2. УСЛОВНО-СИМВОЛИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП (17%).

Названия мультфильмов, не называющие настоящие свойства объектов, а отражающие их косвенно с помощью метафоры [Крюкова 1997: 169], актуализируют следующие признаки:

- 1) главные герои мультфильма, например, *“Witches”* (Чародейки), *“The Lion King”* (Король лев), *“Sleeping Beauty”* (Спящая красавица),
- 2) основная идея или тематика мультфильма, например, *“Toy Story”* (История игрушек), *“Cloudy With a Chance of Meatballs”* (Облачно, возможны осадки в виде фрикаделек).

3. СИМВОЛИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП (13%).

Названия мультфильмов с общей величиной положительности с отсутствием смысловой связи с именуемыми вещами [Крюкова 1997: 170] указывают на качества героев, например, *“Frozen”* (Холодное сердце), а также направлены на привлечение внимания потенциального адресата посредством короткого и простого названия, часто многозначного. Например, *“Inside Out”* (Головоломка), *“Disenchantment”* (Разочарование). При этом необходимо подчеркнуть тот факт, что перевод таких названий мультфильмов на другие языки учитывает межкультурные различия в номинативном восприятии адресата, поэтому может акцентироваться совершенно иной признак, тем самым актуализируется

иной принцип номинации, чаще всего, идентифицирующий принцип, например, “*Trouble*” (*Королевские каникулы*).

В результате анализа фактического материала установлены следующие способы образования названий мультфильмов на английском языке:

1. СЕМАНТИЧЕСКИЙ / ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ СПОСОБ НОМИНАЦИИ (30%). Образование новых слов происходит с помощью семантической или лексико-семантической трансформации существующих в языке слов и фразеологических сочетаний [Крюкова 1993]. Для перехода лексических значений из одного класса в другой характерны изменения значений слов. Подобные переходы открывают большие возможности для называния явлений и объектов с помощью данного способа номинации. В рамках ономастической номинации выделяются такие переходы, как онимизация апеллятивов (процесс перехода нарицательного имени в имя собственное) и трансонимизация (процесс образовывания новых имен собственных всех разрядов с помощью переноса известного имени в другой ономастический класс без утраты значения и с приобретением новых семантических оттенков) [ТиМОИ 1986: 46]. Например, название мультфильма “*Witches*” (*Чародейки*) образованно путём онимизации нарицательного *witches*. То же самое можно сказать о названии мультфильма “*Disenchantment*” (*Разочарование*), где произошла онимизация нарицательного *disenchantment*. Название “*Shrek*” (*Шрек*) образовано посредством трансонимизации имени собственного *Shrek*.

2. СИНТАКСИЧЕСКИЙ СПОСОБ НОМИНАЦИИ (30%). Название в виде различных словосочетаний, предикативных образований, а также фразеологизмов формируется на базе свободного словосочетания [Крюкова 1993] с выведением значения из значений составных слов в соответствии с регулярными и продуктивными комбинационными принципами с реализацией сочинительной (объединение грамматически равноценных, независимых друг от друга единиц языка без взаимовлияния [ЛЭС 2002: 484]) или подчинительной связи (отношения зависимости между составляющими в виде главного (существительного, глагола, прилагательного, наречия, местоимения) и подчиненного компонентов в форме управления или согласования [ЛЭС 2002: 537]). Управление – подчинительная связь, при которой господствующий элемент сочетания слов требует постановку зависимого элемента в определенную грамматическую форму, при этом за изменением формы господствующего элемента не следует изменение формы зависимого [ЛЭС 2002: 537]. Согласование – подчинительная связь между компонентами словосочетания, когда в зависимом компоненте повторяются граммы или часть граммем господствующего компонента, при этом при изменении

господствующего компонента меняется и зависимый [ЛЭС 2002: 479]. Например, *“The Princess and the Frog”* (Принцесса и лягушка) – сочинительная связь; *“The Iron Giant”* (Стальной гигант) – подчинительная связь, согласование; *“The Secret Life of Pets”* (Тайная жизнь домашних животных) – подчинительная связь, управление; *“Sleeping Beauty”* (Спящая красавица) – подчинительная связь, согласование.

3. СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СПОСОБ НОМИНАЦИИ (26%). Образование новых производных и сложных слов названий мультфильмов, в основе которых лежат, как правило, однокоренные слова, происходит с помощью аффиксации, словосложения, конверсии и других формальных средств [ЛЭС 2002: 467] с внесением дополнительного значения в семантику номинатива. Суть аббревиации в том, чтобы создавать наиболее короткие по сравнению с первичными словосочетаниями или сложениями синонимичные им номинации [ЛЭС 2002: 9]. Например, *“Batman”* (Бэтмен) – словосложение *bat* и *man*, *“Frozen”* (Холодное сердце) – суффиксация с помощью суффикса *-en*, *“The Incredibles”* (букв. Невероятные – Суперсемейка) – аффиксация с помощью окончания множественного числа *-s*, *“Cinderella”* (Золушка) – словосложение *cin-der + ella*, *“Zootopia”* (Зверополис) – квазисуффиксальное производное слово от **topia|utopia* / словосложение *Zoo + (u)topia*.

4. КОМПЛЕКСНЫЙ СПОСОБ НОМИНАЦИИ (14%). Номинация создается путем использования в одном названии различных элементов разных способов (аббревиация, вербальные показатели в сочетании с цифровыми, употребление единиц различных языков в одном названии и др.). Например, *“Avatar: the Last Airbender”* (Аватар: Легенда об Аанге / Последний маг воздуха) – синтаксический способ согласования в сочетании со словообразовательным: *air + bend + суффикс -er*; *“Alice in Wonderland”* (Алиса в Стране чудес) – синтаксический способ управления в сочетании со словообразовательным: *wonder + land*.

Заключение. Проведенное исследование позволило проследить реализацию ономазиологического тренда в межкультурной коммуникации в современной медиасреде на примере анализа принципов и способов конструирования названий мультфильмов как медиапродуктов в межкультурной коммуникации на материале англоязычных мультфильмов. Установлено, что названия англоязычных мультфильмов имеют признаки, характерные для имен собственных, отличные от имен нарицательных: 1) название индивидуальных объектов, а не классов объектов; 2) прямая связь с объектом, а не через понятие; 3) отсутствие парадигматических противопоставлений (полисемии и антонимии), синонимия на основе тождества объектов, а не с помощью связи с понятием.

Названия англоязычных мультфильмов относятся к такому виду идеонимов, как хремотонимы, которые занимают периферийное положение в структуре ономастического поля, представляют собой результат вторичной искусственной ономастической номинации.

К основным принципам искусственной номинации, характерной для названий англоязычных мультфильмов, относятся идентифицирующий (70%), условно-символический (17%) и символический (13%). Названия мультфильмов преимущественно несут минимальную, но основную информацию о главной идее или тематике мультфильмов, месте или времени событий и их главных героях. Выявлены основные способы номинации англоязычных мультфильмов в системе номинативных средств: семантический (30%), синтаксический (30%), словообразовательный (26%), комплексный (14%).

Установлено, что ономасиологический тренд в межкультурной коммуникации наблюдается в процессе использования имен собственных представителями разных лингвокультур в различных сферах деятельности, в т.ч. в медиасфере. Имя собственное в медиаиндустрии представляет собой символ лингвокультуры, что имеет огромное значение для формирования у языковой личности концептуальных межкультурных доминант – толерантности, самоидентификации, уважения иного мнения, иной личности, иного имени. Перспективу данного исследования мы видим в сопоставительном анализе принципов и способов номинации мультфильмов на английском и русском языках, а также изучение особенностей номинаций мультфильмов, кинофильмов и других медиапродуктов в различных лингвокультурах.

Список литературы

- Блох М.Я., Семенова Т.Н. Имя собственное и его номинативные свойства // Иностранные языки в высшей школе: Сб. научно-метод. статей / Под ред. С.К. Фоломкиной. – Вып. 24. – М.: Изд-во МПИ, 1991. – С.70-79.
- Ван Мяо. Названия кондитерских изделий в прагмалингвистическом аспекте (На материале русских и китайских прагматонимов): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Волгоград, 2010. – 24 с.
- Врублевская О.В. Названия торжественных мероприятий: Прагмалингвистический аспект: Дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2006. – 166 с.
- Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.
- Голев Н.Д. О некоторых общих особенностях принципов номинации в диалектной лексике флоры и фауны // Русские говоры Сибири. – Томск, 1981. – С. 17-28.
- Дудникова М.С. Номинативная парадигма англоязычного телевизионного дискурса: На материале названий развлекательных телепередач Британии и США: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 2011.

- Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур: Заимствование и передача имён собственных с точки зрения лингвистики и теории перевода. – М.: Р. Валент, 2001. – 200 с.
- Крюкова И.В. Основные номинационные процессы в периферийной зоне ономастического пространства // Ономастика Поволжья: Материалы VII конференции по ономастике Поволжья. – Волгоград: ВГПУ, 1997. – С. 168-173.
- Крюкова И.В. Пограничные разряды ономастики в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1993. – 178 с.
- Крюкова И.В. Рекламное имя: От изобретения до прецедентности. – Волгоград: Перемена, 2004. – 288 с.
- ЛЭС: Телия В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 685 с.
- Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
- Русяева М.М. Антропонимы как элемент межкультурной рефлексии текста // Universum: Филология и искусствоведение: Электрон. научн. журн., № 3 (5), 2014 [Электронный ресурс]. – URL: <http://universum.com/ru/philology/archive/item/1119> (дата обращения: 15.04.2021).
- Стаханова И.С. Прагматика школьных прозвищ: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Волгоград, 2011. – 170 с.
- Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 366 с.
- Супрун В.И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал. – Волгоград: Перемена, 2000. – 172 с.
- Терешина Е., Спорова И.П., Доброниченко Е.В., Желтухина М.Р. Особенности номинации обувных магазинов в русской и английской лингвокультурах // VIII региональный конкурс юношеских исследовательских работ имени В. И. Вернадского: I региональный конкурс исследовательских работ учащихся 5-7-х классов «Тропой открытий В. И. Вернадского»; II региональный конкурс исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – исследователь»: Тезисы работ лауреатов (Волгоград, 11 апр. 2017 г.). – Волгоград: МОУ «Лицей № 8 «Олимпия», 2017. – С. 93-95.
- ТиМОИ: Теория и методика ономастических исследований / Отв. ред. А.П. Непокупный; А.В. Суперанская, В.Э. Сталтмане, Н.В. Подольская, А.Х. Султанов / АН СССР. Ин-т языкознания. – Москва: Наука, 1986. – 254 с.
- Топоров В.Н. О палийской топономастике // Ономастика востока: Исследования и материалы. – М.: Наука, 1969. – С. 31-50.
- Трифонова Е.А. Названия деловых объектов: Семантика, прагматика, поэтика (На материале русских и английских эргонимов): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Волгоград, 2006. – 20 с.
- Федосова О.И. Лингвистический статус гемеронима (На материале российских и британских названий СМИ) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, № 5 (49), 2010. – С. 76-80.
- Фонякова О.И. Имя собственное в художественном тексте: Учеб. пособие. – Л.: ЛГУ, 1990. – 103 с.
- Шершевская Е.Б. О значении имени собственного // Вопросы лексической и фразеологической семантики. – Ростов н/Д, 1979. – С. 14-20.

- Шимкевич Н.В. Русская коммерческая эргонимия: Прагматический и лингвокультурологический аспекты: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Екатеринбург, 2002. – 22 с.
- Zheltukhina M.R., Vikulova L.G., Kovaleva N.A., Ryanskaya E.M., Fomina Z.V. Symbolic Nature of Culture: Features of the English Floristic Symbolics in Modern Economic and Political Media Texts // *Man in India*, No. 97 (14), 2017. – P. 61-71.
- Zheltukhina M.R., Vikulova L.G., Serebrennikova E.F., Gerasimova S.A., Borbotko L.A. Identity as an Element of Human and Language Universes: Axiological Aspect // *International Journal of Environmental and Science Education*, No. 11 (17), 2016a. – P. 10413-10422.
- Zheltukhina M.R., Vikulova L.G., Slyshkin G.G., Vasileva E.G. Naming as Instrument of Strengthening of the Dynastic Power in the Early Middle Ages (France, England, Vth - XIth Centuries) // *International Journal of Environmental and Science Education*, No. 11 (14), 2016b. – P. 7195-7205.

Куприна Т.В.

tvkuprina@mail.ru

Минасян С.М.

s.minasyanpmesi@gmail.com

Межкультурный диалог в эпоху глобальных перемен: взаимодействие vs противодействие

Введение. Положение языкового образования, в том числе в области межкультурной коммуникации, в виртуальном пространстве в условиях современных реалий направлено на решение таких задач, как формирование интеллектуального и профессионального потенциала общества и удовлетворение интеллектуального и профессионального запросов личности: умения общаться и вести межкультурные диалоги на разных уровнях. Обеспечение межкультурно-коммуникативного баланса общества, формирование языковой и культурной идентичности, развитие территориальной, социальной, профессиональной мобильности личности, предоставление доступа к новым знаниям, компетенциям – всё это реальные и потенциальные возможности языкового образования.

В межкультурно-коммуникативном диалоге в условиях динамичного сетевого мира развивается инновационное межкультурное образование, связанное с глобальной информационной средой и возрастающей языковой и культурной конкуренцией в Интернете, способствующее общению в поликультурной виртуальной среде и формированию потребности в научной разработке концепции сетевого распространения знаний и формирования языковых и общекультурных (soft skills) компетенций.

Межкультурный диалог: теоретический аспект

Проблема межкультурного диалога в контексте педагогического образования может рассматриваться как уровень повышения своей личностной культуры общения как на родном языке, так и на иностранных. Однако, межкультурный диалог можно рассматривать не только как общение между разными культурами, но и общение внутри каждой субкультуры этих культур с разными уровнями владения культурой общения и знания родного языка.

И в первом, и во втором случаях межкультурный диалог может быть и противостоянием человека человеку, когда в споре между



различными культурами осуществляются различные формы самодетерминации личности, различные формы выявления возможностей сосуществования. Иначе говоря, межкультурный диалог – это способ коммуникации, который может возникать и развиваться в ситуации конфликта между культурами и направлен на достижение взаимопонимания и взаимообогащения участников общения, имеющих устойчивую культурную идентификацию.

Обычно, решение конфликтной ситуации в межкультурном диалоге происходит посредством специальных смыслотехнологий, выявляющих подлинный характер конфликта, ценности и мотивы поведения людей в процессе диалога.

Следовательно, конфликт между культурами в процессе межкультурного диалога является безусловной движущей силой, способствующей поиску взаимопонимания и образованию новых личностных смыслов, и ведет к разработке новых подходов и методов работы. Таким образом, конфликтная ситуация открывает перед нами новые технологические возможности организации учебных занятий и воспитательного процесса по формированию качеств, присущих поликультурной личности, и ее развитию. Или, как утверждает китайская пословица: конфликт – это проблема, но конфликт – это и возможность.

Многообразие первичных вариаций порождает бесконечное число смысловых вариаций и их сочетаний. Каждый из участников межкультурного диалога стремится представить свое видение мира и пытается через свою призму рефлексировать и интерпретировать «чужую» позицию.

И.В. Абакумова и П.Н. Ермаков выделяют в этом процессе два уровня – освоение социального значения и построение личностных смыслов как проявления этого социального значения для каждой конкретной личности.

В целом содержание обучения дает студентам возможность усвоить такие основные понятия и категории поликультурного образования, как самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая идентификация, национальное самосознание, российская культура, мировая культура, общие корни культур, многообразие культур, различия между культурами, взаимовлияние культур, межкультурная коммуникация, культурная конвергенция, культура межнационального общения, конфликт, культура мира, взаимопонимание, согласие, солидарность, сотрудничества, ненасилие, толерантность и др. [Абакумова, Ермаков 2003].

Существуют социальные и политические условия, обеспечивающие возможность признания межкультурного диалога не просто как факта



той или иной культуры, а как особой установки сознания. Прослеживая процесс межкультурного диалога, можно заметить, что одни тенденции уживаются, а другие игнорируются, то есть возникает свободный личностный взгляд на чужую культуру и идея ее признания. Это нашло отражение в практике межкультурного диалога.

Межкультурный диалог как процесс взаимного обогащения личностных смыслов выполняет одновременно как коммуникативные, так и интерактивные, интеллектуально-рефлексивные и эмпатийные задачи. В практике исследований межкультурный диалог связывают с теми заимствованиями, которые делаются добровольно.

Однако идея взаимности и добровольности подтверждается не всегда, поскольку не всякие взаимодействия культур можно объявить диалогом (многие из них носят монологический характер и связаны с различного рода насилием), что может вызывать сопротивление и противостояние.

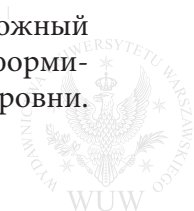
Главный вопрос не в том, что какая-то культура что-то заимствовала у другой и в свою очередь чем-то поделилась с ней, а в том, способствовали ли эти контакты и заимствования утверждению ее самобытности, а в принципе – выживаемости. В диалоге культура отстаивает свое право на существование, на самостоятельность.

Может быть предложена модель межкультурного диалога на основании таких компонентов, как идеал и осознание, которая предусматривает изучение исторических, культурных и социальных факторов для реализации научного и собственного опыта межкультурного диалога, учитывая целеполагание, отбор культурно насыщенного материала на междисциплинарном уровне, анализ данного материала с позиций сравнения культурных реалий, рефлексивный анализ культурного своеобразия, коррекцию личностных установок и смыслов, а также оценку.

С другой стороны, вся история культуры – это история человеческого общения, которое никогда не замыкалось рамками одного социума, что подтверждается историей культуры, этнологией и культурной антропологией.

В сознании существуют определенные идеалы, меняющиеся в зависимости от исторического периода развития общества. В данном случае исторические экскурсы, помимо собственно познавательного содержания, делают идеал убедительным, утверждая возможность хотя бы частичной его реализации. Идеал всегда работает на культуру, если он укоренен в ее сознании.

Обратимся конкретно к данному историческому периоду развития социума. В настоящее время всемирное сообщество проходит сложный этап, обусловленный глобальной пандемией COVID-19, трансформирующий все социокультурные, экономические, политические уровни.



Нарушены межкультурные контакты и взаимосвязи, что не может не сказаться на межкультурном диалоге.

Казалось бы, необходимо объединение всех прогрессивных сил для борьбы с пандемией и восстановления здорового миропорядка, не только физического, но и духовного. Однако находятся противоборствующие силы, разжигающие национальную, религиозную, межкультурную вражду и не желающие прислушиваться к здравому смыслу.

Михаэль Лайтман отмечает, что, с одной стороны, люди все больше осознают движение цивилизации к саморазрушению. Наблюдается общий кризис во всех областях деятельности. С другой стороны, возможно рождение новой цивилизации, которая будет основана уже на совершенно ином мышлении и восприятии реальности. Переход человечества из нашего состояния в новое возможен, во-первых, через уничтожение старого и рождение нового, что больно и длительно, или, во-вторых, через осознание необходимости такого перехода, сформировав его самим, но его осуществление возможно только через осознание и принятие большинством жителей Земли [Лайтман 2020].

Философ также обратил внимание на то, что существует закон природы, который ведет нас к абсолютному сближению друг с другом, и мы ему сопротивляемся своим эгоизмом. И поэтому впереди нас ожидают очень серьезные конфликты с природой. И нам от них никуда не деться, если только мы не начнем себя переубеждать, переучивать, перевоспитывать. Это наша проблема. Вирус, на самом деле, – это вирус эгоизма, который сидит в нас, который не позволяет нам соединиться между собой и дружески вместе развиваться [Лайтман 2020].

Исследователь уральской научной школы Л.Н. Коган рассматривал культуру как меру реализации сущностных сил человека в его жизнедеятельности, как один из важнейших механизмов социализации и всестороннего развития личности. «Всесторонность означает максимальное развитие и проявление сущностных сил человека, его способностей, потребностей, навыков, знаний, умений и т.д.» В свою очередь, «сущностные силы человека формируются, реализуются и развиваются только в процессе практической деятельности. Развивая и опредмечивая их, человек тем самым «творит» самого себя» [Коган 1984].

Таким образом, в культуре выделяется деятельностное, функционирующее начало, которое соотносится с деятельностным подходом в современном образовании, направленном на развитие, и формирование активной творческой личности с преобладанием духовных ценностей над материальными.

Российские исследователи Д.Г. Евстафьев и Л.А. Цыганова также отмечают, что пандемия стала рубежом для выбора пути дальнейшего



развития культуры и социокультурных отношений. Культура онлайн, выбор каналов коммуникации, потеря атмосферы и эмоциональных связей могут стать главными вызовами нового мира. Перед обществом, переживающим последствия глобализации, стоит выбор нового пути социокультурного развития и соответствующих социальных и социокоммуникационных форматов реализации подобной новой модели. Важнейшим фактором современных социокультурных трансформаций является их глубокая «вписанность» в систему современного информационного общества, построенного на технологических и социальных принципах интегрированных коммуникаций. Это делает принципиально невозможным рассмотрение социокультурных трансформаций вне контекста развития современного информационного общества [Евстафьев, Цыганова 2020].

Указанные авторы выделяют ряд факторов, среди которых отмечается эволюция информационного пространства с появлением специфических социокультурных сегментов, формированием пространства социокоммуникационной гибридности, а также характер эволюции визуальных образов, отражающих ключевые аспекты социального развития в условиях фактического снятия технологических ограничений на визуализацию коммуникаций. Авторами высказывается предположение, что в условиях цифровых трансформаций социокультурной сферы стирается грань между культурой и образованием, формируется некая относительно новая и во многом цифровизированная среда, внутри которой вырабатываются модели социального поведения. А они, в свою очередь, также находятся в динамическом развитии между индивидуализированным и групповым поведением, причем нарастают тенденции в сторону максимальной индивидуализации социального поведения [Евстафьев, Цыганова 2020].

Далее авторы задают вопрос, какова роль новых коммуникационных технологий в развитии культуры и смогут ли технологические инновации стать культурными артефактами или же они останутся лишь платформами для коммуникации. От ответа на этот вопрос зависит статус такого феномена глобализации, как информационное общество, остающегося пока одной из немногих не пострадавших от коронавируса «скреп» глобального мира, находящегося в глубоком кризисе [Евстафьев, Цыганова 2020].

Кроме того, поколение Z за счет своей специфики восприимчиво к разным новым формам и видам искусства и культурным артефактам. Имея доступ к большему числу каналов и источников информации и будучи считывающими картинку быстрее и лучше текста, представители поколения в скором времени начнут воспроизводить именно

визуальные образы как, с одной стороны, понятную всем «библию для неграмотных», а с другой – проще запоминаемое и воспроизводимое [Евстафьев, Цыганова 2020].

Межкультурный диалог самоорганизующихся систем

Международные события последнего года реально показали проблемы и возможности виртуальной среды. Произошло наращивание взаимосвязей как внутри сообществ, так и на международном уровне. В основном, оно осуществлялось и продолжает осуществляться в виртуальной среде. Образовательная среда не является исключением. С одной стороны, в сложившейся ситуации, появилась возможность продолжить учебный процесс, который осуществляется как постоянным преподавательским составом, так и приглашенными зарубежными преподавателями; продолжают проходить научные вебинары и конференции, в том числе международного уровня.

Однако в ходе виртуальной академической деятельности был выявлен и ряд проблем. В частности, происходит примитивизация и упрощение образовательных процессов, уменьшение участников живой коммуникации. В то же время, само содержание образования не может быть сведено только к определенному алгоритму выполнения действий в виртуальной среде, т.к. оно опосредованно многочисленными взаимосвязями, которые могут быть развернуты при расширяющейся коммуникации с различными участниками.

При освоении новых видов деятельности в постоянно расширяющейся виртуальной образовательной среде меняются роли студентов и преподавателей. Студенты получают больше самостоятельности в доступе к информации из различных источников, которую часто надо освоить и представить в виде различных видов отчетности.

В образовательную практику включаются разные типы ситуаций: решение задач, постановка проблем, ситуации неопределенности, которые предполагают разные способы самоопределения и действий учащихся [Громыко 2019].

В свою очередь, преподаватель становится организатором и модератором виртуальных платформ, наставником и коучем, который направляет самостоятельную деятельность студентов.

Педагог-наставник обеспечивает учащимся в проекте постановку учебной задачи, связанной с освоением новых способов деятельности, мышления, коммуникации, действия. У образовательного проекта есть две составляющие: практический результат, связанный с решением задачи в конкретной области практики, и антропологический, связанный с развитием учащегося. Продвижение к каждому из результатов

требует выполнения функции специально подготовленного наставника [Громыко 2019].

Преподаватель, который воспроизводит тексты учебников, оказывается не конкурентоспособен, т.к. не может эффективно работать с учащимися, которые активно пользуются мобильными платформами и включены в многочисленные социальные сети.

С другой стороны, наблюдается определенная поверхностность знаний, что затрудняет критический анализ полученной информации, выстраивание логических связей, получение достоверных результатов. Следовательно, виртуальное образование не может полностью заменить фундаментальное, освоение определенных стратегий при приобретении знаний и навыков.

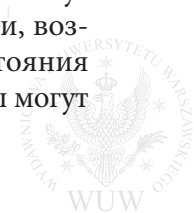
Выделение фундаментальных знаний и методов их реализации, которые лежат в основе только еще формирующихся технологических решений завтрашнего дня, – этим и должна заниматься фундаментальная дидактика. Фактически мы сталкиваемся с необходимостью освоения учащимися и преподавателями технологии проблематизации имеющихся знаний на основе прослеживания условий происхождения знаний в старом контексте деятельности и употребления знаний в новом контексте [Громыко 2019].

Следует также отметить, что современные учащиеся совершенно иначе осваивают знания и выстраивают свое понимание ситуаций и текстов, основываясь на клиповом мышлении и выражении мыслей в виде моделей и схем.

При разработке проекта группа анализирует ситуацию, осуществляет постановку проблемы, выражает понятую проблему в виде схемы или модели, проектирует перевод проблемы в задачи. Эта способность человека представить изображенную в схеме проблему, разложить ее на задачи, если найден способ решения проблемы, и распределить решение задач между членами коллектива является важнейшей управленческой компетенцией. Подобный тип работы обеспечивает организацию и связь различных типов деятельности [Громыко 2019].

В этом случае меняется контекст деятельности и функции его участников. С точки зрения теории эмоционального интеллекта (EQ), меняются его три фасы: лидер (преподаватель), последователи (учащиеся), контекст (условия взаимодействия). Таким образом, фундаментальные знания необходимо вывести из старого контекста деятельности в новый.

В данном контексте можно говорить об адаптивной самоорганизующейся системе, которая меняет алгоритм функционирования и, возможно, свою структуру с целью достижения оптимального состояния в меняющихся условиях окружающей среды. Адаптивные системы могут



быть живыми (люди, семьи, организации), механическими (контроль и управление), компьютерными (искусственные нейронные сети).

Под живой самоорганизующейся системой мы понимаем группу взаимосвязанных акторов, работающих вместе с целью достижения общей цели. Кроме того, адаптация происходит благодаря самоорганизации системы, которая имеет свойство изменяться при самосовершенствовании (например, для того, чтобы сохранить устойчивость параметров, характеризующих ее).

Восстановление устойчивости определяется выбором акторами одного из возможных путей развития, на основе которого формируется новое общество как трансформированная социальная система с новыми каналами социализации и новым набором социокультурных ценностей [Шкаратан 2012: 35-43].

Вместе с тем, деятельность любой организации часто сфокусирована на межличностных взаимодействиях. Наиболее значимой характеристикой глобального пространства является взаимодействие с представителями различных культур и даже цивилизаций, что определяет значимость межкультурных взаимодействий.

О.Д. Куценко, основываясь на теории синергетики, отмечает, что самоорганизация означает процесс формирования различных общественных структур, причем, спонтанно, и проявляется трансформацией из хаоса к новому порядку. В процессе самоорганизации решающую роль играют не причинно-следственные связи, а возможности, которые появляются в результате реакций на внешние и внутренние раздражители. Содержание новых форм обусловлено совместными действиями акторов и институтов, пытающихся реализовать свои интересы, преодолеть структурные барьеры. Таким образом, выбор акторов является решающим в процессе изменений и социальной стабильности. Если правила взаимодействия внутри сети значительно различаются от установленных институциональных форм, тогда имеет место их инверсия под влиянием существующих сетевых взаимодействий [Куценко 2009].

На микроуровне структурными элементами самоорганизующихся систем являются индивидуальные позиции акторов, что необходимо принимать во внимание при работе с ними. С этой точки зрения можно говорить об академическом сообществе в университетской среде, которая требует от акторов соблюдения определенных социальных норм, регламентирующих поведение. Следовательно, социальное поведение обеспечивается развитием и внедрением норм, определенных ценностными приоритетами и стандартами, принятыми в данном обществе и культуре, на основе которых происходит саморегуляция поведенческих норм в определенной культурной среде.



Одной из стратегий устойчивого развития является деятельность личности, которая может не только предложить креативные решения, но становится инициатором совершенствования существующих общественных моделей с целью улучшения качества жизни. На смену реактивным компетенциям приходят проактивные, т.е. способность предвидеть проблемы становится более важной, чем способность их решения [Куценко 2009]. Эта ситуация соотносится с экономикой знаний, где знания и человеческий капитал являются основными факторами развития.

В связи с этим, роль образования приобретает особое значение. В данный момент в сфере высшего образования происходят значительные изменения. Например, Gordon Dryden и Janette Vos предлагают заменить современную систему массового образования на самоуправляемое (self-directed) обучение, основанное на когнитивных принципах и естественного стремления к обучению [Dryden, Vos 2003]. Fermin Torrano Montalvo и Maria Carmen Gonzalez-Torres также обращают внимание на саморегулированное (self-regulated) обучение, которое стало целевым в образовательной практике [Montalvo, Gonzalez-Torres 2004].

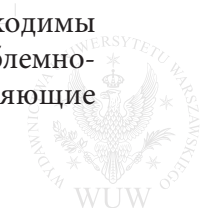
В целом человеческий потенциал не ограничен и его проявления многообразны, что заключается не только в чисто механических действиях по управлению компьютерными системами.

Чем дальше мир углубляется в технических прогресс, и чем большую роль играют информационные технологии, тем более важен будет человеческий фактор. Каждый человек является индивидуальностью, а не приложением к техническому прогрессу. Необходимо всегда оставаться человеком и поддерживать межличностное, живое общение, даже при доминировании технологий и глобального Интернета. По мере увеличения интереса к технологиям, увеличивается и интерес к духовным ценностям. Люди – не специальные компьютерные программы, контролирующие технологии. Они также обеспечивают и культурные ценности [Бугров 2019].

Специалисты, которые могут справиться с многочисленными проблемами глобального мира и эффективно взаимодействовать в условиях культурного разнообразия должны быть абсолютно другими. Они, действительно, должны эффективно функционировать в межкультурном контексте, т.е. им нужны компетенции, которые позволяют им действовать в конкурентной среде и глобальном мультикультурном мире.

Необходимо выделить следующие положения, которые лучше всего отражают направления развития самоорганизующихся систем:

1. Для реализации обучения в современных условиях необходимы и новые технологии обучения, включающие игровые, проблемно-конфликтные, рефлексивно-предсказывающие, позволяющие



- выявлять ценностные кредо учащихся, включать их в процессы самоопределения, проблематизировать и корректировать ценностные матрицы и принципы поведения.
2. Отдельный вопрос – обучение педагогов методам работы с современной блогосферой, мобильными платформами, социальными сетями и новостными агрегаторами, способными отличать фейковые новости от реальных, вести диалог в сетях.
 3. Для формирования нового мирохозяйственного уклада нужна Миродидактика – подготовка пассионариев, реализующих единые принципы мышления и действия. Основу этой Миродидактики составляют технологии формирования компетенций и способностей коллективов и групп, готовых получать новое знание и материализовать его в системе интегративных инфраструктур – транспорте, энергетике, телекоммуникациях, «умных» городах и неоиндустриальных производствах будущего [Громько 2019].

Межкультурный диалог: от теории к практике

Что же необходимо сделать в первую очередь в такой ситуации? Начинать надо, действительно, с образования и развития толерантности к различным культурным ценностям, что возможно при объединении усилий экспертов на междисциплинарном уровне.

Концепцию взаимодействия представителей различных культур в условиях глобализации на основе симбиоза (взаимодействие двух организмов, живущих в одной среде) и антибиоза (антагонистических отношений, ограничивающих возможности одного из взаимодействующих) предлагает Тамар Мебуке (Грузия), отмечая, что старые отношения разрушены, а новые очень сложно создать из-за исторических, культурных, языковых различий. Далее автор задает вопросы, как жить в новом едином мире и не потерять свою идентичность? Как процесс глобализации сделать взаимовыгодным и достичь цели культурного симбиоза, обогащающего все народы?

Т. Мебуке предлагает симбиоз культур, который сохраняет их богатое разнообразие, что делает наш мир многообразным и интересным. Говоря о мультикультурном симбиозе в языке (как части культуры), мы должны рассматривать языковую политику, которую осуществляет титульная нация в отношении малой, а также верные методики обучения иностранным языкам, таким образом, чтобы обучение стало, действительно, необходимым и выгодным для тех, кто их изучает. Языковая политика должна быть направлена на понимание культурных различий и инкорпорироваться в ценности обучаемых [Mebuke 2016].

Значимым достижением международного стратегического партнерства можно считать создание учебников и учебных пособий. Так, в 2011-2013 годах был создан учебно-методический комплекс «Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию» (учебник в 3-х частях, диски с записями уроков русского языка как иностранного межкультурным практикумом), изданный впервые в 2013 году в Прешовском университете (г. Прешов, Словакия) [Петрикова, Куприна и др. 2013]. Публикация осуществлена при поддержке грантового проекта правительства Словацкой республики KEGA 035PU-/2011. Комплекс успешно используется в Словакии, Бельгии, Италии, России. В 2015 году учебно-методический комплекс был дополнен и переиздан в издательстве «Русский язык. Курсы» (Москва, Россия). Он содержит учебник «Основы межкультурной дидактики» и Приложение в виде диска «Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации» [Петрикова, Куприна и др. 2015]. Комплекс используется не только в России, но и в Армении, Германии, Италии, Словакии, Хорватии, Чехии, Японии.

В представленном учебно-методическом комплексе обучение иностранному языку основано на межкультурной парадигме, которая предполагает взаимосвязанное обучение языку и культуре. Современный мир, хотим ли мы этого или нет, является мультикультурным и многоязычным. Мы считаем, что это предопределяет подготовку обучаемых к работе именно в многополярном мире.

Первостепенную роль в условиях обновления образовательной среды должно играть образование и создание новых высокоэффективных методик развития не только профессиональных навыков, но и таких социально значимых качеств, как межкультурная коммуникативная толерантность.

Используя современные образовательные технологии и создавая психологически комфортные условия для коммуникации на иностранном языке, можно достичь максимального развития индивидуального потенциала обучаемых, их интеллектуальных, креативных, профессиональных, коммуникативных навыков. Кроме того, использование современных информационно-коммуникационных технологий способствует мотивации, студенты чувствуют себя более комфортно, лучше усваивают учебный материал.

При создании положительно рапорта в аудитории развиваются такие «мягкие» навыки (soft skills) как смена мышления, гуманитарные, культурные, ценностные, поведенческие навыки, необходимые для межличностного и межкультурного взаимодействия. В результате формируется личность, способная к уважению других людей, встраиванию продуктивных взаимоотношений в процессе межкультурной



коммуникации, в том числе и с представителями других культур, на основе толерантности и сотрудничества; личность, которая может принимать решения и нести ответственность за них, уважающая выбор и решения других людей, учитывающая их точки зрения.

Последний вывод учитывался при разработке и внедрении курса по развитию толерантного поведения в академической среде и издании учебно-методического пособия «Five Lessons for Developing Tolerance (Пять уроков развития толерантности)» [Бекетова, Куприна 2016]. Пособие может быть использовано как дополнительный материал по дисциплине «Иностранный язык» с целью развития межкультурной коммуникативной толерантности; как материал для совершенствования профессиональных навыков преподавательского состава. В настоящий момент пособие используется в Бразилии, Венгрии, России, Хорватии.

Вторым важным аспектом межкультурного диалога является профессиональное общение преподавателей и исследователей.

Межкультурные общение и диалоги в виртуальном пространстве становятся своеобразной платформой обсуждения существующих проблем и реализации совместных проектов. Виртуальные форумы, конференции являются повседневной необходимостью и позволяют расширить географический потенциал, изучить проявления межкультурного диалога на разных уровнях представления культур. Один из таких проектов – «Создание виртуального образовательного и научного пространства интеллектуального сообщества», успешно реализующийся с 2009 года под руководством автора проекта С.М. Минасян (Армения) и международного координационного Совета с участием университетов разных стран (Армения, Грузия, Италия, Россия, Словакия, США, Турция, Чехия, Южная Корея, Япония и др.).

За прошедшее десятилетие был организован ряд встреч, прошедших на площадках известных университетов:

I и II Всемирные конгрессы «Восток-Запад: пересечения культур», в университете Киото Сангё, Киото, Япония, 2014, 2019; X Международный форум в реальном и виртуальном режиме «Лики русистики в информационном виртуальном пространстве», Дангук университет, Сеул, Южная Корея, 2018; «Геокультурное пространство: смарт технологии в образовании и социум», Батуми, Грузия, 2017; «Гуманитарные аспекты в геокультурном пространстве», Стамбул, Турция, 2016; Всемирный виртуальный конгресс по русистике и культуре «Планета «Русский Язык» в лингво-коммуникативном пространстве», Лингвистический центр CLA Болонского университета, Форли, Италия, 2012 и ряд других.

Форумы способны решить множество важнейших вопросов гуманитарного сотрудничества, создания современного интегративного



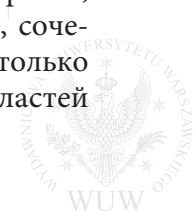
образовательного и научного пространства, развития цифрового образования, продвижения новых образовательных технологий, а также сохранения национальных культур, народных традиций и родных языков, укрепления межкультурного диалога, взаимопонимания и взаимопомощи, доверия друг к другу, воспитания достойного молодого поколения и многое другое, что может помочь человеческой цивилизации сохранить себя на Земле.

Так, например, само название «Лики русистики в информационном виртуальном пространстве» говорит о том, насколько мир в познании языка разнообразен и оригинален. Ведь в современном поликультурном мире взаимодействуют различные дискурсы и системы взглядов. В связи с этим возникает вопрос о том, что или кто, если не разум интеллектуального сообщества, является связующим звеном между странами, изучающих русский язык и культуру, обеспечивает взаимопонимание, уважение к разным языковым культурам. Информационное пространство русистики, открывает новый мир мыслей, идей, чувств и переживаний, открывает новые возможности сотрудничества и творения прекрасного в мире.

Или: двухцветное лицо женщины стало символом форума в Стамбуле (Турция), на котором пересекались культуры Востока и Запада. Само содержание форума отразило новые гуманитарные и межкультурные идеи, где рассматривается широкий круг вопросов, связанных с гуманитарными аспектами в геокультурном пространстве. Такие форумы имеют актуальное значение не только в научной сфере, но и в мировом сообществе. Как отметили многие ученые во время своих выступлений в Стамбуле, был проделан гигантский труд, объединивший труды современных ученых в энциклопедию, включающую распространение русского языка, русской литературы, русской культуры.

Практика показала, что межкультурно-коммуникативные проблемы необходимо рассматривать не изолированно, а в связи с решением вопросов, касающихся языка и культуры, связанных с интенсивными процессами миграции и межкультурными взаимодействиями, что делает их на порядок сложнее. Все усилия, которые были сделаны во время ряда форумов, дают полное основание сказать, что в процессе обсуждения и дискуссий, успешно решались самые трудные задачи, стоящие перед теорией и практикой межкультурной коммуникации и обучения иностранным языкам.

Выводы. Рассматривая международное стратегическое партнерство, можно сказать, что оно реализуется по разным направлениям, сочетая междисциплинарные связи и объединяя представителей не только образовательных учреждений, но и партнеров из других областей



знаний, заинтересованных в развитии продуктивных межкультурных контактов и межкультурного диалога.

В свою очередь, международное стратегическое партнерство оказывает влияние и на отечественные исследования, проводимые в разных странах. Так, высоким спросом пользуются исследования, направленные на выявление механизмов адаптации иностранных граждан в целом, и иностранных студентов в частности, а также отечественных студентов к межкультурной среде внутри университетов; на разработку методик и технологий обучения иностранным языкам с учетом интенсивного перехода к работе в виртуальной среде, образующей новый виртуальный мир.

Общение в прямом эфире, создание видео, проведение опросов, использование AR-технологий, создание своего контента (user generated content), мотивируют к дальнейшей работе в данном режиме, трансформируя и адаптируя под новые условия, координируя правила работы и этику межкультурного общения.

«Виртуальная жизнь» в новом мире диктует новые законы межкультурной коммуникации. Возможно, в этом новом мире люди захотят опираться на доверие и самосознание, будут решать новые задачи, разрабатывать новые модели, проектировать новые представления в интересах образования и общества, но уже дистанционно.

В связи с этим можно говорить об образовании самоорганизующихся систем, способных подбирать и настраивать контент для своих целей и задач. Живые самоорганизующиеся системы имеют более гибкую структуру, меняющуюся в целях устойчивого развития. Наиболее значимой их характеристикой является межкультурное взаимодействие.

Следовательно, меняется роль и структура образования, которое становится более самоуправляемым и саморегулируемым, что означает и смену традиционных ролей преподавателей и студентов, требующих развития не только профессиональных навыков, но и общекультурных (soft skills), соответствующих развитию EQ на уровне трех фазет. Преподаватели становятся коучами, наставниками и лидерами в аудитории, а студенты – их последователями с определенной долей самостоятельности. При этом они работают в постоянно меняющемся контексте, соответственно, самоорганизуя проектные группы для решения поставленных задач.

Проектные группы могут организовываться и для решения исследовательских задач, обмена опытом, продуктивных дискуссий, выработки совместных решений, как было представлено в данной статье.



Список литературы

- Абакумова И.В., Ермаков П.Н. О становлении толерантности личности в поликультурном образовании // Вопросы психологии, № 3, 2003. – С. 78-82.
- Бекетова А.П., Куприна Т.В. Five Lessons for Developing Tolerance (Пять уроков развития толерантности). – Екатеринбург: УрФУ, 2016. – 168 с.
- Бугров Д. Мы учим ставить высокие цели и достигать их // Уральский федеральный университет (сайт) [Электронный ресурс] – URL: <https://urfu.ru/ru/applicant/hr/> (дата обращения: 15.09.2020).
- Громько Ю.В. Российская система образования сегодня: решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 368 с.
- Евстафьев Д.Г., Цыганова Л.А. Тенденции социокультурного развития в новом мире после 2020 // Коммуникации, медиа, дизайн, Т. 5. № 2, 2020. – С. 5-27.
- Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. – М.: Мысль, 1984. – 256 с.
- Куценко О.Д. Общество и социологическая интервенция: От функциональных ролей к инверсии субъекта и объекта // Социологический журнал, № 2, 2009. – С. 97-103.
- Лайтман М. Рождается новая цивилизация // Facebook [Электронный ресурс]. – URL: <https://facebook.com/laitmanru?fref=nf> (дата обращения: 10.11.2020).
- Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию. – Прешов: Философский факультет, 2013. – 365 с.
- Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Основы межкультурной дидактики. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 376 с.
- Шкаратан О.И. Социология неравенства: Теория и реальность. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012. – 527 с.
- Dryden G., Vos J. The Learning Revolution. – Moscow: Parvine, 2003. – 666 p.
- Kuprina T.V., Beketova A.P., Minasyan S.M. Self-Organising Systems in the Context of Academic Environment // Образование и наука, Т. 21, № 1, 2019. – С. 150-169.
- Mebuke T. Multicultural Problems in Language Teaching // The International Virtual Forum: Humanitarian Aspect in Geocultural Space. – Istanbul, 2016. – P. 609-614.
- Montalvo F.T., Gonzalez-Torres M.C. Self-Regulated Learning: Current and Future Directions // Electronic Journal of Research in Educational Psychology, № 2 (1), 2004. – P. 1-34.

Стрельчук Е.Н.

Strelchukl@mail.ru

Межкультурная коммуникация и ее практическая реализация в профессиональной деятельности иностраннных студентов-филологов РУДН

В последнее десятилетие все более популярным становится понятие «межкультурная коммуникация». Ей посвящены работы лингвистов и культурологов, психологов и педагогов, социологов и юристов. Люди разных специальностей изучают роль межкультурной коммуникации в глобальном многополярном мире.

Если обратиться к истории вопроса, то следует отметить, что американские ученые Г. Трейгер и Э. Холл понимают межкультурную коммуникацию как «идеальную цель, к которой должен стремиться человек в процессе адаптации к окружающему миру» [Trager, Hall 1954: 12]. Ряд российских ученых-лингвистов (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Д.Б. Гудков, С.Г. Тер-Минасова, Е.Ф. Тарасов) считают, что межкультурная коммуникация – «это общение людей, представляющих разные культуры» [Тер-Минасова 2000: 14]. В.А. Маслова пишет, что «это такая коммуникация, успех или неуспех которой определяется культурными различиями коммуникантов» [Маслова 2019: 170]. В.П. Фурманова полагает, что межкультурная коммуникация как диалог культур является «способом общечеловеческого общения, который охватывает обмен информацией и культурными ценностями в контексте межэтнической коммуникации» [Фурманова 1993: 38].

«В настоящее время разграничивается межкультурная коммуникация как теоретическая наука (теория межкультурной коммуникации) и межкультурная коммуникация как прикладная наука, ориентированная на формирование межкультурной коммуникативной компетенции носителей того или иного языка» [Стернин 2005: 231].

В нашем исследовании мы рассматриваем межкультурную коммуникацию в прикладном аспекте и разделяем точку зрения В.П. Фурмановой в том, что межкультурная коммуникация может рассматриваться как диалог культур.

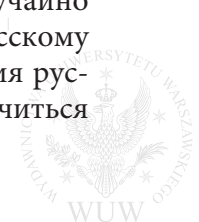


Основной площадкой исследования стал Российский университет дружбы народов (Россия, г. Москва), в котором учатся представители 154 стран мира. На сегодняшний день «РУДН считается лидером среди российских вузов по доле иностранных студентов в международных рейтингах» [Российский университет дружбы народов]. Соглашения о сотрудничестве заключены с 53 развивающимися странами и 65 университетами из TOP-500. «Осуществляется 130 совместных международных образовательных программ» [Российский университет дружбы народов].

Основанный в 1960 году, РУДН по праву считается учебным заведением, где студенты могут заниматься научными исследованиями, реализовывать свои творческие возможности, «следуя принципам дружбы и взаимной поддержки». Главная миссия университета заключается в следующем: «Объединяя знанием людей разных культур, РУДН формирует лидеров, которые делают мир лучше» [Российский университет дружбы народов]. В стенах вуза формируется и реализуется диалог культур, который предполагает общение на разных его уровнях и в разных сферах: «межкультурная коммуникация осуществляется в рамках конкретных сфер жизнедеятельности людей, что находит соответствующее отражение в специфике диалога, который ведется на бытовом уровне, в области коммерции, политики, науки» [Миньяр-Белоручева 2019: 22]. На территории университета функционируют более 100 земляческих организаций, проводятся недели культуры стран, организуются международные олимпиады и конкурсы. Студенческие общения основаны на интернациональном принципе, где в одной комнате живут и общаются представители разных культур и народов.

Наше исследование посвящено межкультурной коммуникации, формированию в ее рамках межкультурной компетенции у студентов филологического факультета РУДН. Ежегодно на этот факультет поступают сотни студентов, которые в качестве своей будущей специальности выбирают профессию преподавателя русского языка как иностранного.

Если обратиться к словарю методических терминов, то межкультурная компетентность – это «способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры. М.к. предполагает умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры» [Азимов, Щукин 2009: 134]. Не случайно М.Н. Вятютнев, один из основателей теории учебника по русскому языку как иностранному, говорил, что в методике преподавания русского языка как иностранного должны ставиться две цели: «научиться



понимать новую культуру» и «овладеть межкультурной коммуникацией, т.е. умением общаться с носителями другой культуры» [Вятютнев 1984: 45]. Похожую точку зрения высказывает и В.А. Маслова: «В качестве цели обучения иностранному языку признается готовность к межкультурному диалогу, к межкультурной коммуникации» [Маслова 2019: 170].

В предлагаемом исследовании формирование межкультурной компетенции базируется на педагогической системе, «представляющей обоснованную, последовательную и непрерывную смену актов обучения основам межкультурного общения» [Рекечинская 2014: 16]. «Любой факт и процесс межкультурной коммуникации может быть охарактеризован по степени проникновения индивида в новую культуру» [Озерова 2010: 68]. В связи с этим используемая нами педагогическая система включает несколько этапов обучения и соответствующих им «уровней» [Голев 2001]:

- начальный этап (довузовская подготовка): культурное взаимоприятие;
- основной этап (1-2 курсы бакалавриата): культурное взаимопонимание;
- продвинутый (3-4 курсы бакалавриата): культурное «взаимоединение».

Культурное взаимоприятие осуществляется на начальном этапе, когда студенты начинают погружаться в поликультурное пространство РУДН. «Русский язык выступает как нечто общее, позволяющее общаться» [Стрельчук 2013: 141]. В то же время он является инструментом, посредством которого инофоны усваивают русскую культуру, «рассматриваемую в плане сопоставления с родными языками и культурами учащихся» [Воробьев 2013: 123]. Работа с основными источниками русской культуры (народными сказками, песнями, художественными произведениями и кинофильмами) осуществляется на занятиях по русскому языку как иностранному на протяжении всего периода обучения иностранцев русскому языку. Так, сравнение русской и других культур направлено на процесс общения, во время которого учащиеся с «готовностью оценивают героев произведений, их поступки», а также значимые «исторические события с позиции не своей, а чужой культуры» [Богомолова, Алешичева 2011: 38]. Для этой цели используются самые разнообразные пособия. Приведем только некоторые из них: Барсукова-Сергеева О.М. «Читая сказки» (М., 2009), Баско Н.В. «Изучаем русский, узнаем Россию» (М., 2020), Такташова Т.В. и др. «Загадочная русская душа: Произведения русских писателей XIX-XX вв. с комментариями и заданиями» (М., 2015), Пугачев И.А., Яркина Л.П. «Понемногу обо всем: Учебный комплекс по развитию речи» (М., 2018). Также отметим

недавно вышедшее комплексное учебно-методическое пособие «Русский калейдоскоп» (М.: РУДН, 2020), созданное коллективом преподавателей РУДН для иностранных учащихся, которые овладевают русским языком от уровня А1 до уровня С2.

Основной этап обучения иностранцев-филологов в РУДН подразумевает культурное взаимопонимание. «Для углубления знаний иностранцев о русской культуре и понимания русского национального менталитета», формирования их межкультурной компетенции используется «культурный потенциал языковой среды в учебном процессе» [Сенаторова 2020: 323]. Вследствие этого на занятиях по русскому языку каждый из студентов становится участником межкультурного диалога: «учится понимать не только себя, но и других людей, их обычаи и нравы, иными словами, учится сосуществовать» [Стрельчук 2016: 228]. «Учащийся должен точно представлять: решаемая мною задача на овладение русским языком в полной мере обеспечит мне сосуществование в этом мире в моей сфере деятельности с теми, кто владеет русским языком с этими же целями», – пишет Ю.Е. Прохоров [Прохоров 2012: 10].

На основном этапе обучения практика межкультурной коммуникации осуществляется и во время внеаудиторной работы. Так, одно из мероприятий посвящается Международному дню родного языка. К участию в этом мероприятии приглашаются иностранные студенты 1-2 курсов. Во время проведения Дня родного языка они рассказывают об особенностях родного языка, знакомят слушателей с системой его культурологических ценностей, воплощенных в песнях, поэзии, народном фольклоре, а также общаются с российскими учащимися в процессе обсуждения своих выступлений.

Продвинутый этап предполагает культурное взаимоединение. «Высшего уровня можно достичь только при условии выхода, во-первых, за пределы культурного быта в сферу культурного события и, во-вторых, за пределы знания факта культуры как такового в область личностной интерпретации этого факта как культурного явления» [Озерова 2010: 68]. К учебным дисциплинам, во время которых осуществляется культурное взаимоединение, относится «Практико-ориентированная методика преподавания русского языка в школе». На практических занятиях этой дисциплины используются наиболее актуальные с точки зрения межкультурной коммуникации современные педагогические технологии. К их числу относятся, прежде всего, проектная технология и технология сотрудничества. Обе технологии направлены на реализацию диалога культур, когда студенты объединяются в группы и выполняют задание совместными усилиями. Например,

они готовят проект «Школа будущего». Подбор материала, его обсуждение, создание презентации и ее демонстрация требуют от учащихся максимально терпения, уважительного отношения к другим студентам, которые работают в одной интернациональной группе, принятия их языка, менталитета, погружения в новую культуру.

Использование конкретных педагогических технологий на занятиях по указанной дисциплине не случайно, поскольку они позволяют студентам реализовывать полученные знания, умения и навыки в области межкультурной коммуникации в будущей профессиональной деятельности. Так, ведение профессионального диалога возможно в разнообразных формах, и одной из таких форм является педагогическая практика в средней общеобразовательной школе.

Педагогическую практику на русском языке иностранные студенты проходят на третьем курсе во втором семестре (бакалавриат) в течение двух недель на базе средних общеобразовательных учреждений Москвы. Школьная практика является учебной и направлена на углубление, систематизацию и закрепление теоретических знаний, а также получение первичных профессиональных умений и навыков в области педагогической деятельности.

Необходимо отметить, что большая часть школ г. Москвы представляет собой поликультурную площадку, где обучаются дети разных народностей (представители не только многонациональной России, но и мигрантов (ближнее зарубежье), а также выходцы из стран дальнего зарубежья, например, китайцы, вьетнамцы, сирийцы и т.д.). Оказываясь в многоязыковой среде средней российской общеобразовательной школы, иностранные студенты не испытывают культурный шок, так как похожая среда наблюдается в стенах РУДН на протяжении всего периода их обучения (в общежитии, на занятиях и т.д.), и на момент прохождения практики инофоны имеют достаточный опыт в общении с представителями других народов и культур. К этому моменту уже пройдены этапы взаимоприятия и взаимопонимания.

Перед началом практики студенты проходят инструктаж, во время которого получают указания от руководителей практики и план прохождения практики. Так, иностранные студенты должны:

Первый этап – «Пассивная практика»:

1. Познакомиться с классом.
2. Посетить занятия по русскому языку и литературе (не менее 6 уроков).
3. Проконсультироваться с преподавателем-методистом и учителем русского языка и литературы о проведении и организации мероприятия.



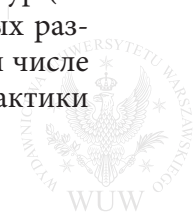
Второй этап – «Активная практика»:

1. Разработать план-конспект внеучебного мероприятия.
2. Провести внеучебное мероприятие.
3. Обсудить внеучебное мероприятие.
4. Присутствовать на уроках и мероприятиях, проводимых другими студентами.
5. Составить психолого-педагогическую характеристику класса.
6. Составить психолого-педагогическую характеристику ученика класса.

Объем практики значительный. И выполнение каждого задания предполагает в определенной степени (большей или меньшей) процесс межкультурной коммуникации. Полноценная ее реализация осуществляется во время внеаудиторной работы: студенты-филологи должны провести культурно-языковое мероприятие на русском языке. Как правило, оно посвящается знакомству с родной страной инофонов. Так, практиканты показывают школьникам презентации о своей родине, рассказывают о ее обычаях и нравах, знакомят слушателей с культурными традициями (промыслами, одеждой, едой, искусством и т.д.), исполняют гимн своей страны, читают стихи на родном языке, представляют народные танцы, организуют викторины и конкурсы. И это далеко не полный перечень того, что может входить в план проведения внеаудиторного мероприятия.

Для того чтобы мероприятие состоялось и прошло на высоком уровне, студентам необходимо установить контакт с учениками, познакомиться с классом, понять его интересы. Для этой цели следует использовать различные вербальные и невербальные средства. Как отмечают студенты, среди невербальных средств особое внимание необходимо уделять улыбке.

Несмотря на то, что в разных культурах улыбка имеет отличительные функции и используется в разных ситуациях общения, связанных со стереотипами национального речевого поведения, тем не менее есть определенные формы улыбки, которые вызывают у собеседника только положительные эмоции. Все иностранные студенты знают, что русские люди крайне редко улыбаются. Однако каждый из них, являясь представителем другой культуры, использует улыбку как основное невербальное средство, позволяющее расположить к себе собеседника. Так, улыбка – основной элемент общения у арабов, вьетнамцев, французов, американцев и представителей многих других культур (не говоря уже о китайцах, у которых существует множество самых разнообразных форм улыбок для многих ситуаций общения, в том числе и неприятных). Улыбка используется во время школьной практики



как особый знак внимания к партнеру по общению, в данном случае – ученикам, учителю и однокурсникам. Она дает возможность понять, что практикант готов слушать собеседника, вступать с ним в диалог, обсуждать вопросы. Будущий преподаватель РКИ, общаясь с носителями разных языков и культур, должен быть всегда вооружен этим средством общения.

Следует отметить, что невербальные средства (улыбка и многие другие) представляют собой значимую и значительную часть любого речевого этикета. Основами русского речевого этикета инофоны овладевают еще на начальном этапе обучения. Спектр коммуникативных функций речевого этикета велик. «Это установление контакта между собеседниками, привлечение внимания слушателя, засвидетельствование уважения, определение статуса происходящего общения (дружеский, официальный и пр.), формирование благоприятной эмоциональной обстановки в процессе общения и т.д.» [Стрельчук 2016: 167]. Все перечисленные функции речевого этикета реализуются в процессе общения иностранного студента с представителями разных культур в поликультурной среде средней российской школы: любой диалог предполагает использование речевых формул на русском языке.

Однако не всегда и не всем инофонам удается легко установить контакт с учениками, владея невербальными средствами и используя формулы русского речевого этикета. Это связано с тем, к какому типу психологической характеристики относятся иностранные учащиеся: коммуникативному или некоммуникативному. Так, китайцы, монголы, вьетнамцы представляют некоммуникативный тип, иными словами, рационально-логический. Они интроверты, характеризуются относительно замкнутым внутренним миром, отличаются своеобразным типом памяти, эмоций, восприятия, мышления. Арабы, афганцы, большая часть европейцев относятся к коммуникативному типу, предполагающему интуитивный путь изучения языка. Они общительны, открыты, эмоциональны. В зависимости от психологического типа можно предположить, у каких студентов могут возникнуть трудности в межкультурной коммуникации на русском языке.

Отметим, что не всегда эти трудности бывают связаны с психологическим типом студента. Так, например, пристальное внимание школьников привлекают к себе студенты из Африки. Повышенный интерес к ним со стороны учащихся вызван расовой принадлежностью. Основная задача студента – не растеряться, овладеть собой и постараться проявить максимум терпения. Так, один из африканских студентов рассказывал, что сначала ему было трудно наладить контакт с учениками, поддерживать элементарное общение, не говоря уже о диалоге

культур. Некоторые из школьников задавали много вопросов, кто-то начинал говорить на английском языке, другие перебивали друг друга и не давали практиканту что-либо сказать. Но когда ученики поняли, что студент хорошо владеет русским языком, удивление и непонимание перешло в разряд взаимопонимания.

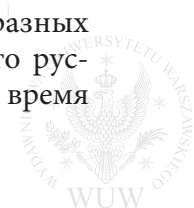
В связи с этим обстоятельством немаловажным является следующий факт. Для того чтобы во время прохождения студентами школьной практики процесс межкультурной коммуникации представлял собой культурное взаимодействие, инофонам необходимо иметь определённый уровень владения русским языком. Оптимальным считается владение языком на уровне B2.

Во-первых, во время прохождения школьной практики будущий филолог должен выступать публично на русском языке: доступно и понятно излагать материал. Успех выступления во многом зависит от того, как студент рассказывает о предмете своей речи. Для реализации этой цели используется проектная технология, которая хорошо известна студентам по занятию «Практико-ориентированная методика русского языка в школе». Особое внимание уделяется культуре устной речи: овладению нормами современного русского языка (грамматическими и лексическими, орфоэпическими и интонационными), основными коммуникативными качествами русской речи (ясностью, логичностью, уместностью, точностью и чистотой).

Во-вторых, в ходе мероприятия иностранные учащиеся отвечают на вопросы, участвуют в беседах со школьниками и дискутируют. В центре внимания – выступление, посвященное родной стране инофонов. Так, во время прохождения практики в 2019 году студентке из Кыргызстана было задано много вопросов о сходствах и различиях языков тюркской группы, так как в классе, где выступала практикантка, присутствовали представители татарской культуры, и презентация о Кыргызстане вызвала у них значительный интерес.

Каждый из участников диалога осознает чужеродность партнера, поскольку вступает в контакт с носителями других национально-специфических картин мира, но старается их принять и понять. «В результате межкультурного контакта не только развиваются дискуссионные навыки и умения иностранцев, но и возникает диалог культур, подразумевающий толерантное отношение, основанное на уважении, правильном понимании всего многообразия культур», позитивном взаимодействии с окружающими людьми [Стрельчук 2013: 181].

По поводу понятия «толерантность» существует много разных позиций и мнений. Однако не принять этот термин, как и его русскоязычный аналог «терпимость», было бы неправильным. Во время



прохождения школьной практики будущие преподаватели РКИ, действительно, должны быть терпимыми. Им необходимо принять учащих, расположить к себе и заинтересовать.

Необходимо отметить, что во многих случаях (в нашем это педагогическая практика в школе) межкультурная коммуникация как диалог культур может начинаться с удивления и любопытства:

– Ты не такой, как я. А какой ты? Я хочу знать... Мне интересно...

Потом переходить на новый уровень:

– Давай сравним: В чем мы похожи? Чем различаемся? и т.д.

И наконец, последний этап:

– Я принимаю тебя. Ты принимаешь меня. Мы единое целое в многополярном мире.

Поскольку диалог культур – это прежде всего обмен информацией, то толерантное отношение друг к другу помогает осознавать чужеродность партнера, его специфику, понимать язык и культуру, носителем которых он является.

Таким образом, педагогическая практика в школе, в которой принимают участие иностранные студенты-филологи, представляет собой перекресток культур, межкультурное общение, потому что каждое слово, произнесенное на русском языке, отражает мир иной культуры и иного языка. И если во время практики ученики школы проявляют инициативу и помогают студенту, например, решать проблемы с интерактивной доской, чтобы иностранец мог провести мероприятие, это значит, что межкультурная коммуникация представляет собой культурное «взаимоединение» как высший этап педагогической системы, направленной на формирование межкультурной компетенции учащихся.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (Теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
- Богомолова И.А., Алешичева Н.Н. О формировании межкультурной компетенции в текстах пособия «Наше время» // Русский язык@Литература@Культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом: Труды и материалы III международной научно-практической интернет-конференции. – М.: Макс Пресс, 2011. – С. 35-38.
- Воробьев В.В. Элективный курс «Русский язык в диалоге культур» в аспекте прикладной лингвокультурологии // Русистика, № 2, 2013. – С. 121-128.
- Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (Методические основы). – М.: Рус. яз., 1984. – 144 с.



- Голев Н.Д. Конфликтность и толерантность как универсальные лингвистические категории // Лингвокультурологические проблемы толерантности: Тезисы докладов межд. науч. конф. 24-26 октября 2001 г. – Екатеринбург, 2001. – С. 37-41.
- Маслова В.А. Коммуникация и межкультурная коммуникация в ракурсе преподавания языков // *Functional Aspects of Intercultural Communication: Translation and Interpreting Issues*: Сборник трудов конференции. – М.: РУДН, 2019. – С. 170-180.
- Миньяр-Белоручева А.П. Научная коммуникация как разновидность межкультурной коммуникации // *Вестник ЮУрГУ: Серия «Лингвистика»*, Т. 16, № 4, 2019. – С. 22-26.
- Озерова Е.А. К вопросу о межкультурной коммуникации на занятиях по РКИ в интернациональной группе // *Русский язык за рубежом*, № 1-2, 2010. – С. 68-70.
- Прохоров Ю.Е. Социокультурные аспекты изучения русского языка: Новые условия, новые потребности, новые модели // *Русский язык за рубежом*, № 3, 2012. – С. 4-10.
- Рекечинская Е.А. Формирование готовности старших школьников к межкультурной коммуникации: Автореф. дис. ... к.п.н. – Кемерово, 2014. – 23 с.
- Российский университет дружбы народов; RUDN University (сайт) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rudn.ru/about/traditions> (дата обращения: 25.02.2021).
- Сенаторова О.А. Учебно-практическое пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык: Концепция и содержание // *Русистика*, Т. 18, № 3, 2020. – С. 315-327.
- Стернин И.А. «Межкультурная коммуникация» без коммуникации? // *Вестник ВГУ: Серия «Филология, журналистика»*, № 1, 2005. – С. 231-236.
- Стрельчук Е.Н. Русская речевая культура иностранных бакалавров негуманитарных специальностей: Монография. – М.: Флинта, Наука, 2013. – 208 с.
- Стрельчук Е.Н. Русская речевая культура инофонов: лингводидактический аспект: Монография. – М.: РУДН, 2016. – 320 с.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
- Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения неродным языкам. – Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1993. – 124 с.
- Trager G., Hall E. *Culture Communication: A Model and Analysis*. – New York, 1954. – 120 p.

Шипелевич Л.

ludmila_sz@poczta.onet.pl

Особенности формирования культурного интеллекта в образовательной межкультурной среде

В настоящее время глобализация, информационное пространство Интернета и социальные сети имеют огромное влияние на образовательную среду обучения, поскольку всю информацию учащиеся получают, в основном из этих источников. Кроме того, многие из них общаются по Интернету в режиме реального времени с друзьями – представителями разных культур, с которыми познакомились во время путешествий, когда принимали участие в студенческих программах по обмену или учили иностранный язык за границей в языковой среде носителей языка.

Общение с друзьями из разных стран показало, что необходимо знать не только свою культуру, но и особенности этикета, языка других культур, уметь воспринимать обычаи, традиции и стили поведения людей разных национальностей и относиться к ним с пониманием и уважением. Одно лишь общение с друзьями не сможет научить учащегося воспринимать чужую культуру и относиться к ней с пониманием и толерантностью. Мы считаем, что необходимо формировать у учащегося культурный интеллект, для того чтобы он, зная особенности своей культуры, мог сравнить ее с другими культурами и выработать у себя способность относиться к чужим культурам с пониманием не только в той образовательной среде, где он живет и учится, но и в разных других образовательных средах.

Образовательная среда понимается нами как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [Ясвин 2001: 174-175]. Современная образовательная среда насыщена информацией из Интернета, телевидения, социальных сетей и представляет огромное пространство, состоящее из разных культурных сред, которые имеют свою историю, культуру, традиции и родной язык. Следовательно, такую образовательную



среду мы можем назвать в широком смысле межкультурной образовательной средой, поскольку она объединяет разные культуры и образовательные программы, а также предоставляет интересные информационные материалы для обучения разным предметам. Образовательную межкультурную среду можно рассматривать не только с позиции обучения, развития и воспитания учащегося, но также с учетом возможности мотивировать учащихся к самостоятельному поиску интересных сведений о собственной культуре и о других культурах.

Формируя культурный интеллект, мы преследуем две цели. Первая – развитие личности учащегося в процессе обучения и формирования культурного интеллекта, и вторая цель – предоставить учащемуся такое содержание обучения, используя все возможные средства образовательной среды, которое не только будут служить формированию культурного интеллекта, но и удовлетворять интересы и потребности учащегося в познании других культур. Для того, чтобы воспринимать чужую культуру, необходимо знать, что такое культура в широком и узком понимании этого слова и, конечно, знать свою культуру, традиции и обычаи.

Определить, что такое культура, очень трудно, поскольку имеется множество подходов и пониманий, связанных с этим словом, а самих определений уже насчитывается более пятисот. Культурологи выделяют шесть основных типов определения культуры:

- 1) описательные определения – в них выясняется объем понятия культура, рассматриваются обычаи, виды деятельности, ценности разных народов;
- 2) исторические определения – акцент на значение традиций, «социальной преемственности»;
- 3) нормативные определения – акцент на значение, роль ценностей в жизни этноса;
- 4) психологические определения – акцент на процессы аккультурации, вопросы научения индивидов;
- 5) структурные определения;
- 6) генетические определения [Бельчиков 2009: 16].

Знание типов определения культуры важны для нас тем, что при формировании культурного интеллекта мы должны учитывать те элементы и особенности культуры, которые есть у каждого народа, а значит в каждой среде обитания, и которым надо обучать. Есть еще другие подходы, определяющие понятие «культура», например, ценностный подход, диалогический, информационный, символический, типологический, а также определения культуры, связанные с разными отраслями науки. Все это свидетельствует о том, что культура – понятие

многозначное, которое нельзя измерить, услышать, потрогать или почувствовать. Ю.А. Бельчиков определяет культуру, исходя из социальной природы культуры, с одной стороны, и антропоцентрического характера с другой, считая, что «культура – это обобщение исторического опыта социального бытия этноса (всего человечества) как системы духовных ценностей ..., выработанных человеком, коллективным сознанием этноса (человечества) в процессе созидательной деятельности людей в целях самопознания, оптимальной организации жизни данного социального коллектива, всего человеческого общества в соответствии со сложившимися представлениями в конкретном этносе, у всего человечества об Истине, Добре и Красоте, о мировой гармонии» [Бельчиков 2009: 20].

В межкультурной коммуникации культура – это абстрактное понятие, ибо «в действительности она существует только в виде множества культур разных эпох и регионов, а внутри этих эпох – в виде культур отдельных стран и народов, которые принято называть локальными и этническими культурами» [Грушевицкая, Попков и др. 2002: 21]. Американские антропологи Кребер и Клакхон рассматривают культуру как «сумму всех достижений человечества» и считают, что «культура состоит из выраженных и скрытых схем мышления и поведения, являющихся специфическим, обособляющим достижением человеческих общностей, воплощенным в символах, при помощи которых они воспринимаются и передаются от человека к человеку и от поколения к поколению» [Грушевицкая, Попков и др. 2002: 20]. Это определение перекликается с пониманием культурного интеллекта с точки зрения способности человека распознавать и понимать вербальные и невербальные знаки в различных культурах, что связано с мышлением, а также умение правильно понимать и интерпретировать социальное взаимодействие в процессе межкультурной коммуникации, что свидетельствует о способности человека оценить ситуацию и построить адекватно свое поведение.

Следовательно, культурный интеллект тесно связан с мышлением и поведением человека не только в процессе межкультурного общения при познании разных культур, но и при формировании культурного интеллекта в разных образовательных средах. Каждая среда имеет свои особенности, и, формируя культурный интеллект, необходимо это учитывать. В связи с этим надо рассмотреть модель культурного интеллекта, предложенную исследователями Кристофером Эрли и Сун Ангом. Опираясь на теорию множественного интеллекта Гарднера, они выделили четыре базовых компонента культурного интеллекта: мотивационный, когнитивный, метакогнитивный и поведенческий,

которые обозначили, соответственно, как побуждение, знание, стратегия и действие. Взяв модель культурного интеллекта за основу, мы можем формировать культурный интеллект в разных образовательных средах, усиливая какой-то компонент в одной среде или уменьшая влияние одного или двух компонентов в другой среде. Мотивационный компонент, побуждающий человека к действию, является одним из главных, поскольку влияет на принятие решений вступать в коммуникацию, общаться и изучать особенности той или иной культуры. Когнитивный компонент связан со знанием правил этикета и поведения, а также показателем знания культурных особенностей в данной среде. Метакогнитивный компонент «отвечает за уровень когнитивных стратегий, позволяющих человеку вырабатывать правила для социального взаимодействия в новых культурных условиях через переработку уже имеющейся информации на сознательном уровне, адаптировать и подстраивать стратегии поведения к культурным особенностям. Он включает в себя индивидуальный уровень сознательного понимания культурных особенностей в процессе межкультурного взаимодействия» [Беловол, Шкварило и др. 2012: 6].

Поведенческий компонент представляет собой способность гибко использовать вербальное и невербальное поведение в процессе кросс-культурного взаимодействия. Для изучения культурного интеллекта известный ученый Говард Гарднер предлагает четыре вида интеллекта. Это лингвистический интеллект, который используется для взаимодействия с представителями других культур; пространственный интеллект, который применяется для того, чтобы знать, как вести себя во время знакомства с носителями других культур, а также понимать, на каком расстоянии необходимо стоять друг от друга, чтобы не попасть в неловкое положение; внутриличностный интеллект, который связан со знанием своего культурного стиля, и межличностный интеллект, который Гарднер характеризует как умение «считывать намерения и желания других людей, даже если они скрыты». Известный исследователь культурного интеллекта Б. Петерсон предложил простое правило, которое может помочь для проведения успешных переговоров или выстраивания отношений с представителями других культур: «а) умение немного говорить на их языке; б) знание дистанции и других видов невербального поведения; в) знание собственного культурного стиля; г) знание того, насколько ваш культурный стиль совместим с другими» [Peterson 2004: 95].

Следовательно, формируя культурный интеллект, необходимо принимать во внимание все компоненты, составляющие модель культурного интеллекта, а также особенности образовательной среды, в которой



учится учащийся. Так, для формирования мотивационного компонента культурного интеллекта необходимо пробудить интерес учащегося к ме культурному многообразию, общению с представителями другой культуры при помощи проблемно-развивающего, показательного и игрового методов обучения. Организационными формами могут быть: репортаж, видео-экскурсия, деловая игра, веб-квест, создание презентации.

Для формирования когнитивного компонента необходимо обучить учащегося умению сравнивать разные модели ведения переговоров, сравнения систем образования в разных культурах при помощи методов активного обучения: игровых и методов кейс-стади, а также педагогических технологий.

Для формирования метакогнитивного компонента надо обучить учащегося планированию своих стратегий взаимодействия с другой культурой, осознать особенности поведения и скорректировать взаимодействие с представителям другой культуры. Для этого используются методы активного обучения, деловые игры, метод проектов и проблемно-развивающие методы.

Для формирования поведенческого компонента культурного интеллекта необходимо обучить учащегося особенностям распознавания голосовых оттенков, тембра и высоты тональности, а также умению держать межличностную дистанцию и знать жесты, мимику и телодвижения представителей другой культуры. Также необходимо выработать у учащегося способность использовать в ситуациях соответствующие этикетные нормы представителей другой культуры. Этому можно научить, используя методы активного обучения и педагогические технологии.

Следовательно, обучая и формируя культурный интеллект в образовательной среде, необходимо использовать не только методы и технологии обучения, но и информационную среду Интернета, где представлены сайты носителей разных языков и культур, для создания поисковых и культурологических заданий.

Рассмотрим образовательную межкультурную среду и ее возможности в развитии личности учащегося, поскольку исследования образовательной среды, которыми занимались ученые со времен известного польского педагога Януша Корчака, показывают, что обучающая среда имеет огромное влияние на развитие и воспитание личности учащегося. Януш Корчак рассматривал образовательную среду прежде всего с позиции формирования и воспитания личности и называл ее «воспитывающей» средой. Ученый разделил среду на четыре типа, дав название каждому из них: «догматическая среда», «идейная среда», «среда безмятежного потребления» и «среда внешнего лоска и карьеры». Подробную характеристику каждому типу среды дал В.А. Ясвин, показав, как влияет

определенная среда на формирование личности. Так, например, «догматическая среда» присуща армии и монастырю по своей организации, а ребенок, воспитывающийся в такой среде, характеризуется пассивностью. Примером такой догматической образовательной среды могут быть английские школы и университеты. «Идейная воспитывающая среда» формируется в творческих группах и коллективах, но в ней отсутствует лидер, который авторитарно навязывает свою точку зрения. Такая среда не стабильна и может быстро закончить свое существование. Однако личность, которая формируется в этой среде, характеризуется «активностью освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений и поступков» [Ясвин 2001: 18]. «Среда внешнего лоска и карьеры» в современных условиях ассоциируется многим людям со средой «новых русских», где формируется личность, которой присущи фальшь и лицемерие, а также «стремление к карьере за счет хитрости, подкупа, высоких связей...» [Ясвин 2001: 17].

Особенностью именуемой Я. Корчаком «среды безмятежного потребления» является то, что в такой среде «работа никогда не служит какой-либо идее, не рассматривается как место в жизни, не является самоцелью, а лишь средством для обеспечения себе удобств, желательных условий» [Ясвин 2001: 175]. Такой средой когда-то считалась среда провинциального русского дворянства, а в настоящее время примером может быть студенческая среда общения. Личность, воспитываемая в такой среде, всем довольна и характеризуется жизненной пассивностью и неспособностью к преодолению жизненных трудностей. Ее все устраивает в жизни. Развернутое описание образовательной среды, которое представил Ясвин в своей книге, заканчивается тем, что автор предлагает каждому педагогу проектировать образовательную среду по определенному алгоритму, который, как он считает, поможет «реально оптимизировать образовательный процесс, выйти на новый творческий уровень» педагога в его профессиональной деятельности [Ясвин 2001: 280]. Обзор типологии образовательной среды показывает, что можно создавать современную среду обучения при помощи такого алгоритма, который учитывал бы особенности образовательного процесса, методы и технологии обучения, возрастные и психологические особенности, а также культурную среду обитания учащихся, в которой мы формируем культурный интеллект и развиваем личность учащегося. Это связано с определением целей и задач, содержанием и технологической организацией образовательного процесса и возможностями образовательной среды.

Такой средой может быть современная среда обитания и среда, создаваемая преподавателем, который учитывает современные условия и факторы, влияющие на создание образовательной среды.



Основным фактором мы можем назвать огромное информационное пространство Интернета, являющееся межкультурной образовательной средой, которую может использовать преподаватель при формировании культурного интеллекта.

Особенностью межкультурной образовательной среды является то, что она объединяет конкретные образовательные среды, называемые локальными, поскольку они касаются конкретной семьи, школы, района, города, культуры, языка и психологических особенностей людей, которые там живут. Локальную образовательную среду можно определить как «функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи» [Ясвин 2001: 175]. В нашем случае мы будем рассматривать локальную образовательную среду университета, где изучают русский язык как иностранный. Поэтому нам надо знать, какие условия может предоставить нам локальная образовательная среда для формирования культурного интеллекта, какое методическое обеспечение можно использовать для эффективного формирования культурного интеллекта, а также способность этой среды удовлетворить потребности учащихся, создавая у них мотивацию к активному использованию этой среды.

Последние исследования педагогов, психологов, преподавателей иностранных языков свидетельствуют о том, что в настоящее время учащийся взаимодействует с разными обучающими средами: языковой средой родного языка, интернет-средой и искусственной обучающей средой, создаваемой преподавателем на занятиях. Под языковой средой родного языка мы понимаем «естественный, исторически конкретный лингвокультурный социум, в котором живут носители определенного языка и культуры» [Орехова 2003: 54]. Интернет-среда – это «не только и не столько взаимосвязанные компьютеры и компьютерные сети, сколько взаимосвязанные и активно действующие в этой среде люди вместе с продуктами их активности – сообщениями, Web-страничками, записями (текстовыми, звуковыми, изобразительными, мультимодальными), каталогами и архивами, навигационными маршрутами, компьютерными вирусами и т.п.» [Войскунский 2002: 82]. Поскольку Интернет представляет собой глобальную компьютерную сеть, мы можем говорить также о компьютерной коммуникативной среде, которая «представляет собой новую сферу коммуникации, в которой существенно изменяются характерные черты устной и письменной коммуникации, что позволяет рассматривать компьютерную коммуникацию как модель общения и как особую сферу коммуникации» [Михайлов 2011: 8]. Характерными чертами компьютерной среды являются такие, которые используются

в Интернете и в языковой среде носителя языка. Это индивидуальная и групповая коммуникация, краткое и длительное общения, а также использование разных жанров общения в устной и письменной речи. «В дискурсивном отношении компьютерная коммуникация включает повествование и сообщение, утверждение и рассуждение, аргументацию и доказательство, т.е. все атрибуты разговорного, научного, делового и других стилей речи» [Михайлов 2011: 10].

Таким образом, для учащегося самой интересной и информационной становится интернет-среда, которая предоставляет ему возможность узнавать свежую информацию о странах и культурах на сайтах носителей языка, общаться по Интернету с друзьями и играть в компьютерные игры. Глобальная сеть, в которой учащийся проводит много времени, становится для него реальной образовательной средой, где он может найти словари, справочники, аутентичные тексты, свежую информацию из электронных газет и журналов, биографии писателей, художников, афиши спектаклей и кинотеатров в любых странах на разных языках. Психологи утверждают, что «человеческая активность в Интернете подчинена удовлетворению трех видов потребностей: 1) коммуникативной (электронная почта, чаты, телеконференции); 2) познавательной (навигация по сети, чтение сетевой прессы, поиск конкретной информации, дистантное обучение); 3) игровой (традиционные азартные игры, компьютерные игры и т.п.)» [Войскунский 2002: 88].

Следовательно, интернет-среда удовлетворяет интересы и потребности учащихся, предоставляя им такое содержание для развлечения и интеллектуальной деятельности, которое они могут использовать на занятиях и в общении в свободное время. Перед ними открывается «простор для самовыражения путем составления индивидуальных тематических коллекций из документов, размещенных в Интернете другими людьми и организациями. Такого рода гипертекстовые «путеводители по Интернету» могут считаться современным средством самопрезентации» [Войскунский 2002: 94].

Многие учащиеся создают свои сайты, веб-странички на базе материалов из Интернета, которые для них не только лично значимы, но и удовлетворяют их потребности в общении, познании других культур и языков. Интернет предоставляет учащимся возможность заниматься навигационной деятельностью по поиску тех культур и событий, которые их интересуют лично, и тем самым они формируют индивидуальный культурный интеллект, который становится для них лично значимым, поскольку они создают такие индивидуализированные продукты, которые удовлетворяют их интересы и потребности.

Интернет-среда также предоставляет учащимся все возможности для самостоятельного развития. Однако мы считаем, что учащиеся выбирают материалы по культуре и информацию из Интернета стихийно. Поэтому лучше всего, если учащиеся будут работать в Интернете вместе с преподавателем, который знает, как использовать информационное пространство Интернета, чтобы оно стало образовательной средой, в которой преподаватель будет формировать культурный интеллект, зная и используя методы и стратегии обучения.

Преподаватель может предложить учащимся такие виды работ, которые связаны с языком и культурой. Например, перевод информации сайтов другой культуры, сравнение одной и той же информации на разных сайтах, создание интервью и репортажей об известных артистах, музыкантах по образцам, взятым в сети, использование публицистических текстов для перевода, обращение внимания на стилевую дифференциацию электронных жанров. Таким образом создается образовательная межкультурная среда для обучения культурному интеллекту.

Список литературы

- Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворова Е.М. Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке // Вестник РУДН: Серия «Психология и педагогика», № 4, 2012. – С. 5-14.
- Бельчиков Ю.А. Язык и культура (Материалы спецкурса) – М., 2009. – 124 с.
- Войскунский А.Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ, Вып. 1. – М.: Смысл, 2002. – С. 82-101.
- Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
- Михайлов С.Н. Технология обучения естественной русской речи с использованием компьютерной коммуникативной среды: Методическое пособие. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, ООО «Книжный Дом», 2011. – 140 с.
- Орехова И.А. Языковая среда: Попытка типологии. – М., 2003. – 194 с.
- Ясвин В.А. Образовательная среда: От моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
- Peterson B. Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures. – Yarmouth: Intercultural Press, 2004. – 229 p.

II. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ДИДАКТИКА ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Eliseykina M.I.

m.eliseykina@mail.ru

Minasyan S.M.

s.minasyanpmesi@gmail.com

Interaction of Languages in the Context of Artificial Bilingualism

I. Introduction

Intercultural contacts are becoming a phenomenon of our everyday life. International exchange of students and experts, getting or continuing education in foreign universities, lack of the necessary information in the native language – all this requires a person to have a competent command of a foreign language for professional communication. The ever-expanding international ties in the fields of politics, science, production, art, culture, sports, tourism and other types of human social activities have given rise to mass bilingualism and multilingualism. The development of linguistic contacts and an increase in interest in the situation of bilingualism has become a natural process in the modern globalizing world. According to various estimates, up to 50% of people on Earth today are bilingual [French, Jacquet 2004: 88]. Thus, bilingualism in the modern world should be recognized as a normative phenomenon. It is bilingualism that is one of the most striking manifestations of intercultural communication, defined as communication between people representing different cultures. Such communication takes place, as a rule, with the help of an intermediary language, which is used by representatives of different linguistic communities.

Knowledge of a foreign language at the written and spoken levels has long been a necessary component of the personal and professional life of many people, conditioning the interest of researchers in various branches of knowledge in the methodology of teaching foreign languages and in finding ways to optimize it.

An important scientific problem for psychological and applied linguistics in the system of higher education is to identify the causes and conditions that determine the development of linguistic competence in the bilingual (from Latin *bi* – “two” and *lingua* – “language”) learning environment [Caffarra, Molinaro et al. 2015: 31]. In the context of a constant increase in the number of students learning English, research on the interaction of



two languages of bilingualism, which underlie the perception and effective memorization of language material, has become relevant.

The concept of “bilingualism” was first introduced in 1938 by V.A. Avrorin, who defines it as “an ability to equally use two languages” [Avrorin 1972: 49]. Bilingualism is considered by researchers (U. Weinreich, S. Erwin, E. Haugen, A. Costa, V. Rosenzweig, N.I. Zhinkin, A.Y. Karlinsky) as knowledge of two languages, in a situation when their proficiency and alternate usage depend on the conditions of speech communication. In all cases, bilingualism is regarded as a complex, systemic, intrapersonal state, which includes a certain new linguistic system, the ability to use it in a situation of communication. In addition to situational meanings, sociocultural and linguocultural aspects are also presented in this linguistic system. Bilingualism begins when the degree of knowledge of the second language comes close to the degree of knowledge of the first [Costa, Caramazza 1999: 231].

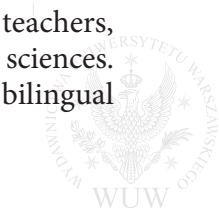
In psycholinguistics, the acquisition and command of a sequence of languages is denoted in the following way: L1 - the first or native language and L2 – the second language acquired. The second language can sometimes supplant the first, if it is dominant in the given language environment. Two kinds of bilingualism are distinguished, depending on the mechanism of acquiring a language.

1. Natural (everyday), which appears as a result of mastering a second language mainly in a natural environment in parallel with the native language.
2. Artificial (educational), which is a possible product of the study of one language in an organized form in a particular educational institution [Skutnabb-Kangas 1981].

It is logical to consider artificial bilingualism in its opposition to natural one. If natural bilingualism suggests language acquisition in the process of socialization and learning a foreign language by means of adaptation, then with artificial bilingualism the goal can be quite delayed and understood as potential use of a foreign language in the future, with the goal of personal, professional self-realization [Chernichkina 2007: 145].

Educational bilingualism (in English literature one can find the terms: classroom / learned / school bilingualism) is defined as the functioning of two linguistic and cultural codes in the linguistic consciousness for performing cognitive tasks and communicating with a teacher or peers in the classroom, solving communication problems outside the classroom, both cognitive and entertaining in character [Ng, Wigglesworth 2008].

Educational bilingualism attracts a growing interest of school teachers, university teachers, methodologists and representatives of cognitive sciences. We can assume that the time has come for a deeper study of the bilingual



approach to teaching foreign languages. Such studies become especially relevant in connection with the following social and pedagogical circumstances:

- the teaching methodology of the English language at universities increasingly focuses on the integration of language and interdisciplinary knowledge, which explains the necessity to switch codes in the educational process;
- the modern social environment is becoming more and more multicultural, and the switching of language codes is used as an effective strategy for interpersonal communication in the family, school and informal society [Riehl 2005: 1946];
- such processes as cultural self-determination of the individual, awareness of nationality, cultural identity are inevitably active during foreign language studies in the context of immediate contact of languages and cultures in the modern world [Kroll, Dussias et al. 2015];
- the attitude to the code-switching process during the studies is changing, and nowadays it is treated as a methodological resource for increasing the effectiveness of teaching, recognized by both teachers and students [Costa, Caramazza 1999: 235].

The formation of natural bilingualism is characterized by the following conditions: the presence of language environment, natural communicational situations, unlimited speech practice in various situations. At the same time, such things as systematic development of language skills, purposeful learning are absent. There is no professional teacher who would use special teaching methods, speech errors are corrected by others only from case to case, but strong motivation plays a decisive role, since the new language acts as an instrument of cognition and communication in order to adapt to a new culture, survive, and solve other personally significant issues.

In contrast, artificial bilingualism is formed in the absence of linguistic environment for L2 in a broad sense: limited communication time in second language; limited communication setting within training sessions; language material limited by program topics; consistency in the assimilation of language material; the existence of concrete educational goals; purposeful work on errors; availability of a professional teacher; the use of special teaching methods. The process of educational bilingualism is characterized by the need for conscious, volitional learning, constant switching from L2 to L1 and focusing on linguistic means [Francis 2000: 14].

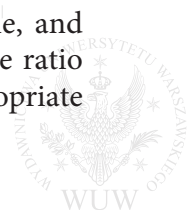
II. Types and working mechanisms of artificial bilingualism

U. Weinreich proposed to distinguish three types of bilingualism, depending on the type of relationship in the consciousness between the ways of expression and the content of linguistic signs of both languages: coordinative, mixed and subordinate. With the coordinative type, the bilingual personality contains two monolingual personalities, and the verbal signs of two languages are in no way connected (or very weakly connected) either in terms of expression or in terms of content. This situation arises when languages are acquired and used by an individual in natural, not educational, conditions or situations of communication, such as at home and abroad, in one country or another. With a mixed type, a common system of meanings for both ways of expression is formed in the consciousness of the individual. At the same time, at the formal level, both languages (the number of languages may be greater) are approximately equal, and the individual switches from one language to another without any delays or difficulties. This happens when languages are learned and used by an individual in the same conditions and situations of communication. With the subordinate type, L2 is assimilated and used with constant reliance on L1: for example, when assimilating a foreign-language word, the primary scheme for content is not the real object, but the word-equivalent in L1. In this case, the individual, just as in the case of the mixed type of bilingualism, forms a general conceptual system, primarily associated with the situation of assimilation of L1 [Vaynraykh 1972].

Artificial bilingualism is the possession of two linguocultural codes, one of which is mastered in a special learning process. However, in scientific research there is no universal understanding of its essence, since the subject of study can be both fully-formed artificial bilingualism, which is the result of the learning process, and emerging bilingualism.

Usually, two languages within a person are formed to a different degree, because there are no two completely identical social spheres for the use of languages and the cultures they represent. Therefore, in the definition of bilingualism, there is no requirement for absolute fluency in both languages. If one language does not interfere with the second, and the latter is developed to a high degree, close to the language proficiency of a native speaker, then this is called balanced bilingualism.

The language a person speaks better is called the dominant one, and this is not necessarily the first language in terms of chronology. The ratio of languages can change in favor of one language or another, if appropriate



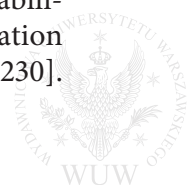
conditions are created: one of the languages can partially degrade (language attrition), stop developing (fossilization), be forced out of use, forgotten or, on the contrary, the language can be revived, maintained at a certain level, brought to the level of official recognition and use (modernization). These provisions apply not only to individual speakers, but also to linguistic communities [Schmitt 2010: 67].

Investigating the phenomenon of linguistic attrition, which is not considered to be a pathology for healthy people of any age, Barbara Köpke raised the issue of languages' organization in the linguistic consciousness of bilinguals and identified differences in the structure of the two linguistic systems. Two languages appear in the form of certain schemes within a single cognitive system and have common cognitive resources (memory, attention). The two language systems "coexist in a state of competition for a finite amount of memory and processing space in the mind of the speaker" [Köpke, Schmid 2004: 35]. Elements of each language system are tied to a corresponding node, which allows you to activate only one language system without involving another, at least for speech production. The components within each language system are closely interrelated. Difficulties in switching to another language are one of the main reasons for attrition. Thus, the two linguistic systems in the minds of a bilingual can neither be absolutely separate nor structurally merged.

In addition, people generally have different linguistic abilities and even in optimal conditions for mastering both languages, not everyone can master each of them equally well and at the highest level. Others, even with limited access to communication with native speakers, learn another language very well.

Recently, scientists have been paying special attention to identifying and describing the features of the process of an individual's linguistic development when studying different languages. Theories of secondary linguistic personality imply an appeal to linguistic and speech experience in the native language, while studies of the processes of language interaction (the mechanism of bilingualism) point to the intercultural specifics of the communication [Chernichkina 2007: 189]. If the development of a basic linguistic personality occurs unconsciously, then the formation of a secondary linguistic personality is an artificial, conscious process (except for cases of a long stay of an individual in a foreign language environment).

The formation of a secondary linguistic personality occurs when studying a foreign language: mastering the rules and linguistic elements. The secondary linguistic personality is interpreted as "the totality of a person's abilities to produce speech acts in the conditions of authentic communication with representatives of other cultures" [Adesope, Lavin et al. 2010: 230].



The secondary linguistic personality consists of mastering the verbal-semantic code of the foreign language, that is, a “linguistic picture of the world” of a native speaker and a global, conceptual picture of the world that allows a person to understand a social reality that is new to them. The speech functioning of the secondary linguistic personality depends on the level of development of the mechanism of bilingualism. The mechanism of bilingualism includes the processes of production, perception and understanding of speech products belonging to two language systems. The secondary linguistic personality goes through the following stages in its development:

1. Receptive bilingualism (understanding of speech works, but inability to generate one’s own).
2. Reproductive bilingualism (the ability to reproduce what has been read at a low language or speech level).
3. Productive bilingualism (the ability to generate a speech work; meaningfulness, accuracy, creative composition of speech) [Ng, Wigglesworth 2008].

The main factors of the development of bilingual mechanisms and processes are learning and the language environment. Mastering a second language, an individual draws structural analogies with his native language, identifies similar rules. When assimilating L2, a “material model” from an already known subject – the native language – helps. When forming the ability to use a second language, it is necessary to focus on the experience of using and developing those structural relations and dependencies that are inherent in the model of the basic linguistic personality – the “structural model”. The structural model is reproduced faster, as it requires the performance of smaller exercises than in the formation of a particular skill in the study of L1 [Turnbull 2016: 3].

For example, a person who can read in his/her native language does not have to be taught how to select a written word; training in sound-letter correspondences is reduced. The system of connections of the internal lexicon in the native language makes it easier to accumulate foreign language vocabulary. The efficiency of model-formation is maximal at the levels of adequate selection and synthesis. This is not due to the similarity of languages, but to the similarity of their speakers. The level of development of the basic linguistic personality based on the native language predetermines the development of the secondary linguistic personality. In this way, the linguistic development of an individual is considered as “the transition of subordinate bilingualism into a coordinative one with two conceptual bases, in which there is a parallel use of two language systems” [Turnbull 2016: 5]. In the formation of the mechanisms of bilingualism, scientists distinguish a number of features:



- the possibility of creating false sign connections between lexical units of two languages (for example, polysemantic words);
- the possibility of creating a false connection between a foreign-language word and the semantic system of the native language;
- the law on the dominant language as the cause of phonetic, lexical, grammatical, linguistic and cultural interference.

Learning another language is possible only through the prism of national culture, when the image of the world of the corresponding people is assimilated. Each language has its own unique worldview. Each language describes a circle around the people it belongs to, from which a person is able to leave only insofar as he or she immediately enters the circle of another language. Language is associated with thinking, reflecting the system of concepts of a given human community. Therefore, studying a foreign language of one or another people, we study the historically formed system of concepts through which it perceives reality. Linguistic differences are partly related to actual differences in the culture of the speakers of these languages, and partly are the remnants of former differences [Vaynraykh 1972].

When mastering a second language, changes in linguistic consciousness, formed on the basis of the native language, occur. The result of this process is the formation of a structure that contains two sign systems. At the same time, the later sign system, as if embedding itself into the already existing one, is being introduced into the linguistic consciousness of the individual. In addition, the assimilation of a new language system also affects the general picture of the world in the cognitive sphere. So, during the formation of bilingual consciousness two linguistic pictures of the world coexist, being in some relationship [Vaynraykh 1972].

Thus, the optimal way to represent extra-linguistic reality in the conditions of multilingualism is the multilingual model of the worldview, structured from components that complement, expand and deepen the image of the world reflected in particular languages.

The process of development of a secondary linguistic personality is directly related to the superstructure of new cognitive structures that are not inherent in the native language of the individual. The success of mastering a new language, on the one hand, depends on the level of native language proficiency (which is confirmed by the presence of processing, perception and understanding of information); on the other hand, its interregulatory influence is obvious at all language levels.

III. The code-switching process

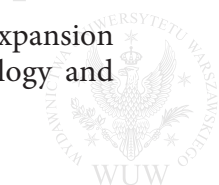
As follows from the definition of artificial bilingualism, one of its compulsory components is switching from one language code/system to another (code-switching). This term implies an alternation between one or more languages or dialects in the course of a conversation between people.

This rotation occurs commonly among bilinguals and can take on many forms, including the rotation of sentences, phrases from both languages that follow each other, and switching in long narratives. The reason for switching can be influenced by both intra-linguistic and extra-linguistic factors: the intra-linguistic include the absence of the necessary concept in the language in which the conversation is taking place, the extra-linguistic – the presence of multilingual and monolingual interlocutors. The American linguistic expert John Gumperz distinguished two types of code-switching.

1. Metaphorical code-switching is used within a conversation to express something about the interaction or vocal acts: sometimes people use code-switching for rhetorical reasons, approaching the connection of both codes (languages), along with the systems of social meanings that they represent. People also use metaphors to represent complex meanings. The term also reflects the fact that this kind of switching entails rhetorical skills and enriches communication.
2. Situational code-switching is due to objective situational factors (such as a topic of conversation, an interactive partner, an interactive place), this happens with children who are brought up in a bilingual environment and speak with their parents in different languages. Switching the code in this case means the functional switching of one language to another within the same utterance, with the aim of a more accurate understanding in a specific communicative situation [Blom, Gumperz 1972: 424-426].

The alternating usage of two linguocultural codes necessarily entails the processes of diffusion, interference, transformation and synergy at the level of language and culture. The term “bilingualism” literally means the coexistence of two languages (in this case, we mean both a social phenomenon and an individual characteristic), but we shall be concerned with a linguistic interpretation of this problem, analyzing the methods and results, the mechanisms of the meeting of two languages in one cognitive-communicative space. Changes resulting from these interactions reflect both inter-linguistic and intra-linguistic processes generated by a combination of linguistic and extra-linguistic factors.

The “acquisition” of another linguocultural code carries the expansion of lexical and grammatical knowledge, enrichment of phraseology and



increase in the syntactic and stylistic diversity of speech. Transformations in the system of linguistic knowledge of an artificial bilingual go along the following route: identification of a foreign language phenomenon with the isolation of differentiating features; subsequent integration into the existing language system, the language picture of the world, accompanied by the restructuring of existing knowledge and the system as a whole; free use of this model as a piece of knowledge in the course of intercultural communication. Mastering a new code presupposes changes both in declarative knowledge (cognition of new linguistic phenomena) and procedural knowledge (acquisition of strategies for operating with linguistic knowledge) [Riehl 2005: 1949].

Psycho- and neuro-linguistic data indicate that the codes of the native and foreign languages in the individual mental space are both autonomous and functionally related [Riehl 2005: 1949]. The prohibition of native speech in a foreign language lesson restricts thinking, since it blocks access to linguistic means of forming and formulating thoughts.

The dependence between native and foreign vocabulary is manifested, for example, in the fact that access to a foreign word in the linguistic memory is facilitated if this word is well known to students in their native language. The influence of the mental vocabulary of the native language on the foreign vocabulary is also confirmed by scientific data that a child with a more developed vocabulary in his/her native language demonstrates a larger vocabulary in a foreign language [Luk, Białystok 2013: 21].

The functional connection of the words of the native and foreign languages is explained by the fact that the mental vocabulary of bilinguals integrates native and foreign words into a single neural network with widespread activation at the time of speech. Therefore, the lexical network of the native language at the time of speaking in a foreign language is activated and supports foreign vocabulary [Luk, Białystok 2013: 20].

The native language always accompanies the process of practical mastering of a foreign language. The main factors for code-switching in English classes are:

- when explaining the grammar of the language;
- to identify differences in lexical meanings;
- in the process of discussing general scientific and worldview issues;
- in the course of organizing project activities;
- in business interaction;
- in personal contact.

In these cases of “accompaniment”, teachers and students tend to switch to their native language for communication. The probability of switching codes in the communication between the teacher and students is reduced if



there are official prohibitions on the use of the native language in teaching interaction during the lesson.

The prohibition of the native language in foreign-language classes narrows the objectives of the lesson to the training of language mechanics. There is an overload of cognitive mechanisms, the number of educational failures increases, the intellectual content of classes is limited, the comprehension and assimilation of language material is becoming more difficult and thought processes are inhibited, since students are deprived of support in their native language. At the same time, learning is separated from real-life practice, where, in a bilingual environment, switching codes is a common practice. The prohibition of the native language negatively affects the development of native speech, the expansion of the conceptual base, and inhibits the acquisition of a foreign language [De Bot 2007: 15].

It can be mentioned that educational bilingualism, manifested in the form of switching the codes of the native and foreign languages as well as interlingual learning, is not only a widespread, but also a pedagogically justified phenomenon at all stages of mastering a foreign language in a bilingual environment.

IV. Conclusion

Thus, bilingual education does not mean teaching absolutely all classes in the foreign language, but such form of study and teaching, in which, depending on the level of knowledge of students and teaching methods used by the teacher, the native language is to a lesser or greater extent combined with the foreign language. Consequently, switching language codes can be used as a technique for teaching special subjects in FL.

The key to the integration of linguistic and subject component is the creation of techniques for teaching FL taking into account the specifics of the studied (special) subject for all stages of the educational process. For example, when selecting topics that will determine the content of training, one should take into account the complexity of the language material and the degree of the students' preparedness.

The main goal of bilingual education is to prepare artificial bilinguals for real intercultural communication within the framework of a special topic [Adesope, Lavin et al. 2010: 237]. In this regard, one of the possible forms of teaching are text informational activities, which are based on a special conceptual and terminological minimum and the use of genuine foreign-language materials on a special topic. These are, first of all, the authentic texts of the studied linguoculture, original or adapted. These texts still carry



the “echo” of natural communication, but, being immersed in the teaching environment, they become the subject of interpretation, reproduction and a model for constructing texts similar to them.

Texts produced by artificial bilinguals are classified as secondary. The secondary nature of the text is realized and considered both in relation to the source texts of the studied linguoculture and in relation to the texts of the native culture, since they are constructed according to a different scheme and their production is carried out on the basis of a different language code [Pienemann, Di Biase et al. 2005: 129]. In the learning process, students first master the simplest speech operations, such as explanation, brief retelling, reading, writing, and then acquire more complex skills: analysis, synthesis, and finally, at the final stage of training, learn to give a personal assessment of information, thus creating their own foreign language text.

Summing up the above facts, we can conclude that bilingualism as a communicative phenomenon is widespread, being at the same time one of the key concepts of linguistics, sociolinguistics and psycholinguistics.

In all cases, achieving bilingualism is considered as a complex, systemic, intrapersonal education, which includes a certain new linguistic system and the ability to use it in a situation of communication. This system must contain not only situational meanings, but also broader general cultural ideas and world-views (sociocultural and linguocultural aspects).

Therefore, in a situation of artificial bilingualism, special attention should be focused on building intercultural competence among students that promotes creating an adequate understanding of the differences between languages and cultures, developing intuition in interpreting reactions (positive or negative), as well as fostering the mastery of the rules of speech behavior and ideas of a foreign society, which could contribute to more successful communication.

Bilingualism is certainly a natural and rapidly spreading phenomenon of intercultural communication in modern society, which cannot be opposed and the consequences of which are difficult to predict. Bilingualism is undoubtedly of great interest both to scientists and to all those who strive for mastering another language in order to implement real speech communication with bearers of other cultures.

References

- Adesope O.O., Lavin T., Thompson T., Ungerleider C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates Of Bilingualism. *Review of Educational Research*, Vol. 80 (2), pp. 207-245.



- Avrorin V.A. (1972). Dvuyazychiye i shkola. In *Problemy dvuyazychiya i mnogoyazychiya*. Moskva, pp. 49-62.
- Blom J.P., Gumperz J.J. (1972). Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway. In *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, ed. J.J. Gumperz, D. Hymes. New York etc.: Holt, Rinehart and Winston, Inc., pp. 407-434.
- Caffarra S., Molinaro N., Davidson D., Carreiras M. (2015). Second Language Syntactic Processing Revealed Through Event-Related Potentials: An Empirical Review. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, Vol. 51, pp. 31-47.
- Chernichkina Y.K. (2007). *Kontseptsiya iskusstvennogo bilingvizma v teorii yazyka: Monografiya*. Volgograd: Izd-vo VPGU "Peremena".
- Costa A., Caramazza A. (1999). Is Lexical Selection In Bilinguals Language-Specific? Further Evidence From Spanish-English and English-Spanish Bilinguals. *Bilingualism, Language and Cognition*, Vol. 2, pp. 231-244.
- De Bot K. (2007). Dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition. *Bilingualism, Language and Cognition*, Vol. 10 (1), pp. 7-21.
- Francis W.S. (2000). Clarifying the Cognitive Experimental Approach to Bilingual Research. *Bilingualism, Language and Cognition*, Vol. 3, pp. 13-15.
- French R.M., Jacquet M. (2004). Understanding Bilingual Memory: Models and Data. *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 8 (2), pp. 87-93.
- Köpke B., Schmid M.S. (2004). First Language Attrition: The Next Phase. In *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*, ed. M.S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, L. Weilemar. Amsterdam, pp. 1-43.
- Kroll J.F., Dussias P.E., Kinsey B., Perrotti L. (2015). Bilingualism, Mind, And Brain. *Annual Review of Linguistics*, Vol. 1, pp. 377-394.
- Luk G., Bialystok E. (2013). Bilingualism Is Not a Categorical Variable: Interaction Between Language Proficiency and Usage. *Journal of Cognitive Psychology*, No. 25, pp. 1-23. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3780436/pdf/nihms468510.pdf>
- Ng C.B., Wigglesworth G. (2008). *Bilingualism: An Advanced Resource Book*. Abingdon: Routledge.
- Pienemann M., Di Biase B., Kawaguchi S., Håkansson G. (2005). Processing Constraints on L1 Transfer. In *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, ed. J.F. Kroll, A.M.B. de Groot. Oxford: Oxford University Press, pp. 128-153.
- Riehl C. (2005). Code-Switching in Bilinguals: Impacts of Mental Processes and Language Awareness. In *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 1945-1959.
- Schmitt E. (2010). When Boundaries Are Crossed: Evaluating Language Attrition Data from Two Perspectives. *Bilingualism, Language and Cognition*, Vol. 13 (1), pp. 62-72.
- Skutnabb-Kangas T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Turnbull B. (2016). Reframing Foreign Language Learning as Bilingual Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, September, pp. 1-8.
- Vaynraykh [Weinreich] U. (1972). Odnoyazychiye i mnogoyazychiye. *Novoye v lingvistike*, Vol. 6: *Yazykovyye kontakty*, pp. 25-60.

Иссерс О.С.

isserso@mail.ru

Зайцева О.А.

o.a.zaytseva@rambler.ru

Лингводидактический потенциал аутентичных объявлений из сферы недвижимости в практике преподавания русского языка как иностранного

В связи с процессами всемирной экономической, политической и культурной интеграции, расширением сфер международного общения наблюдаются новые тенденции в сфере обучения иностранным языкам. На первый план на современном этапе выходит формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, обеспечивающей владение иностранным языком как средством межкультурного взаимодействия. Это требование отражено в российских образовательных стандартах последнего поколения и других нормативных документах. Интеграция компонентов культуры в процесс обучения способствует умению находить общее и разное в традициях и стилях жизни собственной культуры и культуры страны изучаемого языка, даёт возможность вести диалог на равных, находить решение глобальных проблем человечества и облегчает задачу межкультурной коммуникации. «Культурный барьер гораздо опаснее и неприятнее языкового ... Он как бы сделан из абсолютно прозрачного стекла и неощутим до тех пор, пока не столкнёшься с этой невидимой преградой ... Чем обширнее знания о чужой культуре, тем меньше возможность появления коммуникативных неудач в общении с носителями языка» [Крючкова, Мощинская 2009: 124].

Более глубокому пониманию национально-культурной специфики общества может способствовать знакомство с аутентичными материалами, работа с которыми не только помогает повысить уровень владения иностранным языком, но и обеспечивает успешную адаптацию обучающихся в социуме [Глазырина 2015; Савинова, Михалёва 2007].

Аутентичные материалы обладают безусловной практической значимостью, поскольку насыщены социально-культурными фактами и реалиями, представлены разнообразными стилями и жанрами, демонстрируют «живой» язык в естественном социальном контексте [Мильруд, Носонович 1999; Халева 1989].



Особая ценность аутентичных текстов заключается в специфической лексике, знакомство с которой дает представление не только об общеупотребительном значении слова, но и о дополнительной экстралингвистической информации, создаваемой лексическим фоном.

Цель данного исследования заключается в описании лингвокультурной специфики одной из актуальных для социокультурной адаптации иностранцев дискурсивных сфер – частных объявлений в сфере недвижимости – и выявлении лингводидактического потенциала подобных текстов.

Материалом исследования послужили объявления, размещенные на таких интернет-площадках, как Авито, Юла, Циан, МЛНС, поскольку именно к этим ресурсам обращаются иностранные студенты, приезжающие на длительный период и сталкивающиеся с потребностью арендовать жилье, приобрести мебель и бытовую технику по приемлемым ценам. Кроме того, в настоящее время именно интернет-ресурсы считаются источником наиболее актуальной аутентичной информации.

Овладение базовыми компетенциями в неспециализированных областях знаний и возможность понимать других носителей языка на адекватном уровне определяется как лингвокультурная компетенция. В лингвистике также используются близкие по содержанию термины «культурная компетентность» [Прохоров 1997], «лингвокультурологическая компетенция» [Воробьев 2008], «культурно-языковая компетентность» [Маслова 2010]. Лингвокультурная компетенция формируется путем освоения основных компонентов системы языка, которые отражают национально-культурную специфику общества и позволяют адаптироваться в нем [Халупо 2012].

В методике преподавания иностранного языка перед преподавателем ставится задача формирования у обучаемых лингвокультурных компетенций в области изучаемого языка и культуры. Освоение русского языка от уровня В1 и выше предполагает понимание неадаптированных текстов на различные темы. В частности, студент должен понимать объявления, новости, инструкции и другие тексты, несущие информацию социально-культурного характера.

В практике преподавания РКИ широко применяется методика работы с аутентичными текстами СМИ. В то же время, учитывая коммуникативные потребности обучаемых, преподаватель должен обращаться к иным дискурсивным практикам, возможно, еще не отраженным в учебниках и пособиях, но актуальным для адаптации иностранцев к новой социокультурной реальности [Литвин 2017, Шибко 2014]. Большинство текстов такого рода далеко не всегда декодируются иностранными учащимися правильно ввиду незнания дискурсивных

особенностей и социально-культурного фона, на котором они производятся и понимаются. Л. Витгенштейн отмечал, что повседневная речь может быть осмыслена лишь на фоне всей совокупности практик, принятых в данной культуре [Витгенштейн 1994]. Эта установка предполагает не только и не столько понимание контекстуальной обусловленности высказываний. Скорее, речь идет о знании обычных практик совместной деятельности, образующих социокультурный фон носителя языка, но отсутствующих у изучающих язык инофонов. Разумеется, в процессе изучения неродного языка вряд ли возможно и наверняка нецелесообразно эксплицировать этот фон в полном объеме. Однако демонстрация аутентичных образцов и лингвокультурологический комментарий отдельных фрагментов позволяют включать аутентичные тексты в курс изучения неродного языка.

Несмотря на необходимость использования аутентичных текстов на занятиях по РКИ, считается, что большинство из них в своей первоначальной форме непригодно для обучения, поэтому требуется обязательная их адаптация. Однако сочетание текста с другими учебными материалами, какая-либо обработка его языковых форм или структурных компонентов, а также предъявление вместе с элементами чужой языковой среды могут нарушить аутентичность. Для того чтобы учащиеся узнали впоследствии текст в реальной ситуации, необходимо сохранять опознавательные признаки подлинного текста и учитывать критерии его аутентичности: внешнюю форму, коммуникативную среду, социально-культурный код и тональность, фактор адресата и цель сообщения.

В качестве примера решения указанных выше задач был проведен анализ дискурсивной практики в сфере сдачи и аренды жилья на материале самостоятельной рекламы и объявлений, размещенных в интернете.

Объявления о сдаче и аренде недвижимости представляют интерес не только как образцы аутентичных текстов, но и как материал, позволяющий достичь методической аутентичности [Носонович 1999]. Кроме того, данные тексты могут рассматриваться как средство изучения социокультурного фона – социальных, экономических и бытовых условий жизни носителей языка.

Структура и основные семантические компоненты объявлений о сдаче и аренде жилья стандартны: в них обычно указано, какой именно тип жилья требуется или сдается, площадь, стоимость, условия оплаты коммунальных услуг, наличие мебели и бытовой техники, дается контактная информация арендодателя. Не всегда все перечисленные компоненты присутствуют, но часть из них является обязательной составляющей объявления (примеры 1, 2 иллюстрируют сжатую и развернутую форму объявления).

(1) *Сдам квартиру. 1-к, 43 м² на 6 эт. 9-эт. кирпичного дома¹.*

(2) *Уютная, современная квартира в центре Омска. Общая жилая площадь 43 кв. м. Новый ремонт, полностью меблирована, водонагреватель, стиральная машина, вся бытовая техника, Wi-Fi. Охраняемый двор. Не агентство. Коммунальные платежи ваши. Все счетчики. Без животных.*

Для понимания позиций субъектов дискурса в рассматриваемом типе дискурсивных практик актуальны специфические **социолингвистические характеристики**. Именно они задают «статусно-ролевую рамку» для участников и их модели взаимодействия [Иссерс 2015: 54]. Данные параметры находят отражение в номинациях автора объявления и его адресата. Так, обозначение в объявлении отправителя сообщения как *собственника* обладает скрытой положительной коннотацией, так как при аренде «от собственника» размер оплаты ниже, чем через *посредника*.

(3) *Квартира от собственника! Сдается на любой срок от 1 недели, для пары без детей или 1 человека. Посредникам не беспокоить!*

Иные характеристики арендодателя встречаются редко, однако их неординарность привлекает внимание:

(4) *Трехкомнатная квартира. В хорошем месте на долгий срок. Ненадоедливая хозяйка.*

Иногда в объявлениях встречаются речевые формулы, которые косвенно свидетельствуют о честности арендодателя, об отсутствии намерений обмануть арендатора: *фото реально этой квартиры; фотографии полностью соответствуют; все как на фото*. Из этих комментариев иностранец может сделать вывод о практике сообщения в объявлениях недостоверной информации и визуальном приукрашивания арендуемого объекта. Это важно иметь в виду, если возникнет задача аренды жилья.

В объявлениях о сдаче жилья **позиция адресата** заполняется через его атрибутивные признаки в соответствии с пожеланиями владельца квартиры (*на длительный срок, без детей, без животных*) и отражает социокультурные стереотипы страны изучаемого языка. Чаще всего идеальным представлениям арендодателя в России отвечает семья, поскольку это внушает надежду на то, что в квартире будет порядок.

(5) *Сдается 1-комнатная квартира на длительный срок. Желательно семейной паре.*

Возможно, эти фоновые знания отсутствуют в когнитивной базе носителей другой культуры, где предпочтителен, к примеру, несемейный

¹ Здесь и далее сохранены орфография и пунктуация авторов.

квартиросъемщик – и эта специфика требует дополнительных комментариев.

К разряду «желательных» адресатов относится и *порядочный жилец*. Представления о порядочности в контексте рассматриваемой коммуникативной ситуации могут быть эксплицитно выражены в объявлениях: это отсутствие вредных привычек (аббревиатура *без в/п*), чистоплотность, своевременная оплата.

(6) *Срочно нужна **порядочная девушка на подселение** в 1к. кв.*

Заметим, что в объявлении (6) указано не только требование к неким неэксплицированным морально-этическим нормам (*порядочная девушка*), но и условия проживания. В данном случае «подселение/на подселение» может представлять трудность декодировки для представителей той культуры, где совместное проживание в одной комнате с хозяином жилплощади не практикуется. Требуется дополнительный комментарий по поводу того, что арендатор будет проживать в одной комнате (аббревиатура *1к. кв.*) с владельцем квартиры.

Характеристики арендатора, отраженные в объявлениях, объединены целью вызвать доверие у адресата: среди них частотны две ключевые – *без вредных привычек* и *чистоплотный*; указывается также *отсутствие детей и/или животных*. Значимой для владельца жилплощади характеристикой является платежеспособность адресата и своевременность оплаты жилья:

(7) *Срочно сниму квартиру, жить будет молодая семья, платежеспособные! Порядок и своевременную оплату гарантирую.*

Понятие «платежеспособности», актуализованное в объявлении (7), на первый взгляд, не вызывает затруднений с интерпретацией. Однако оно требует лингвокультурологического комментария применительно к российской практике сдачи и аренды жилья. Для иностранного студента, в когнитивной базе которого нет знаний о возможностях неуплаты за арендуемое жилье без привлечения к ответственности по закону, может оказаться новым представлением о том, что жильцы нередко отказываются платить за аренду в силу различных обстоятельств, а арендодатель не имеет юридических инструментов для решения этой проблемной ситуации, поскольку договор аренды в принципе не оформляется.

Наиболее важными характеристиками самого жилья являются следующие:

- 1) *местоположение (Отличная транспортная развязка, до остановки пара минут; Удобное расположение на Левом берегу, хорошая транспортная развязка, в шаговой доступности гипермаркет «Магнит» и другие магазины, детский сад, школа, поликлиника;*

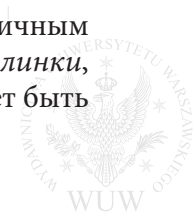
- Отличная инфраструктура, парк Зеленый остров, Евромед, 5 минут до центра города), причем для россиянина, не всегда имеющего машину или водительские права, важна близость общественного транспорта и развитая инфраструктура вокруг жилища;*
- 2) тепло, чистота и комфорт (*Теплая и уютная квартира, с хорошей аурой – идеально чистая, новенькая; Очень светлая и уютная; Квартира просторная, светлая*);
 - 3) укомплектованность (*Все самое необходимое для проживания и даже больше; Качественная мебель и современная техника – здесь все создано для вашего комфортного проживания; Полностью меблирована, бытовая техника вся есть*);
 - 4) наличие ремонта (*Поменяны трубы, поставлены окна ПВХ, балкон застеклен; Сдается трехкомнатная квартира после косметического ремонта, переклеены новые обои, новый линолеум; Квартира после капитального ремонта; В каждой комнате новые обои, отремонтирован санузел*);
 - 5) контингент жильцов (*Тихие соседи; Пожилые соседи, алкашей нет; Интеллигентные соседи; Приличные соседи*).

Менее значимыми параметрами, редко упоминаемыми в объявлениях, в русской лингвокультуре являются планировка квартиры, вид из окна, тип интерьера и декор, характер освещения, наличие мест для хранения (кладовки, колясочные, подвальные помещения).

Для повышения языковой компетенции обучаемых важно освоить лексико-грамматическую специфику рассматриваемой сферы услуг. Это существительные, обозначающие ролевые позиции: *собственник* (и его синонимы: *квартиросдатчик, арендодатель*), *посредник, квартиросъемщик, арендатор, клиент, жилец*. Типичные действия обозначены глаголами *сдам, сниму, снимем, (квартира) сдается, (порядок) гарантируется*. Желательные характеристики жильцов представлены адъективными и предложно-падежными конструкциями: *порядочный, чистоплотный, платежеспособный, без вредных привычек* и т.д.

Языковым маркером дискурсивной практики объявлений об аренде является ярко выраженная **компрессия**. В связи с этим требуют отдельного внимания и расшифровки многочисленные аббревиатуры и иные сокращения: *без в/п* – без вредных привычек; *к/у* – коммунальные услуги; *1-к* – однокомнатная квартира и др.

Также у иностранных учащихся при чтении объявлений могут возникнуть трудности в интерпретации специальных терминов, обозначающих период постройки дома и планировку квартиры. К различным периодам постройки относятся *квартиры старого фонда, сталинки, хрущевки, брежневки, новостройки*. Планировка квартиры может быть



описана следующими лексическими средствами: *трамвайного типа (с проходными комнатами), «распашонка», комнаты изолированные, комнаты смежные, гостинка, малосемейка, студия, свободная планировка и т.д.* Эту лингвокультурную информацию лучше сопровождать визуализацией.

При работе с аутентичными материалами объявлений о сдаче и аренде жилья не стоит забывать о том, что некоторые оригинальные тексты могут содержать речевые, грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки, которые в большинстве случаев целесообразно корректировать до предъявления текста обучающимся. Однако в определенных ситуациях ошибочные конструкции могут служить базой для заданий, направленных на выявление и устранение недочетов текста. Приведем в качестве примера объявление, в котором нарушены нормы согласования:

(8) *Сдается просторная квартира, с ремонтом. Мебель и бытовая техника: холодильник, стиральная машина, телевизор, духовой шкаф и пр. **Предпочтение семейной паре, можно с ребенком, платежеспособным и чистоплотным.** Страховой депозит 10000 рублей, возвращается по завершению аренды. Квартира свободна с 15 ноября. Стоимость 11 т.р.+ коммунальные (около 3,5 т.). Звоните.*

Данный текст можно предъявить обучающимся в исходном виде, дав задание на поиск фрагмента с неудачной грамматической конструкцией высказывания, искажающей смысл и создающей юмористический эффект.

Таким образом, лингвокультурологическая специфика в сфере недвижимости обнаружена в социолингвистических, коммуникативно-прагматических, языковых характеристиках. На основе выявленных характеристик в лингвометодических целях у обучаемых могут быть сформированы представления о новейших практиках использования языка в рассматриваемой сфере риелторских услуг, способствующие повышению лингвокультурной компетенции иностранцев.

Рассмотрим алгоритм работы с объявлениями из сферы недвижимости на занятиях по русскому языку как иностранному. Обычно работа с аутентичными материалами предполагает следующие этапы: подготовительный, познавательный, закрепляющий.

Основная задача подготовительного этапа – настроить обучающихся на восприятие текста, познакомить с новыми словами и культурологическими сведениями, объяснить клише и аббревиатуры, значение которых не всегда можно вывести из контекста (например, *без посредников, на подселение, коммуналка, залог, антресоли, хор/с, 5/5к, транспортная развязка, ПКИО, Лента 100 м и др.*).

Познавательный этап предполагает чтение и анализ текста, выявление его структурных, содержательных и стилистических особенностей, выполнение заданий на дополнение, трансформацию и коррекцию текста, а также его сопоставление с аналогичными текстами родной культуры.

На закрепляющем этапе обычно используются задания коммуникативно-креативного типа:

- 1) создайте объявление на основе фотографий дома и квартиры в нем;
- 2) разыграйте диалог по телефону с хозяином квартиры;
- 3) расскажите о вашем опыте аренды жилья.

Рассмотрим описанные этапы на примере работы со следующим текстом (уровень А2+/В1).

(9) Сдаю 2-х комнатную квартиру класса «Люкс» в новом кирпичном доме у «Арены Омск». Квартира с эксклюзивным ремонтом от известного омского дизайнера. Сдается для одного-двух человек. Вся техника Bosch, сантехника Grohe, розетки Legrand, на кухне вся техника встроенная, есть посудомойка, столешница камень, по всей квартире проведена система теплого пола, видеодомофон, проведено кабельное, цифровое телевидение, wi-fi, утепленный балкон с мраморными подоконниками. С балкона открывается шикарный вид на Иртыш и на весь правый берег! Кондиционеры в двух комнатах. Есть автоматическая кофемашина. КУ включены (+уборка квартиры 1 раз в нед., в том числе мытье полов, сантехники, глажка, стирка, смена постельного белья, полотенца), счетчики (свет, вода). Заезжай и живи!

На подготовительном этапе целесообразно дать комментарий по поводу объекта «Арена Омск», являющегося одним из символов города Омска (его местоположение хорошо известно горожанам и гостям города), а также расшифровать аббревиатуру КУ (коммунальные услуги).

После знакомства с текстом можно предложить обучающимся следующие упражнения на усвоение лексического и грамматического материала.

Упражнение 1. Объедините прилагательные в синонимические ряды: эксклюзивный, роскошный, уникальный, популярный, шикарный, известный, исключительный, эффектный, знаменитый. Составьте словосочетания с данными прилагательными.

Упражнение 2. Назовите глаголы, от которых образованы следующие существительные: уборка, стирка, глажка, смена, мытьё. Составьте с данными словами словосочетания по модели: отглагольное сущ. + сущ. в Р.п. Например: уборка квартиры.



Упражнение 3. Поясните значения следующих слов и словосочетаний: *посудомойка, встроенная техника, столешница камень, видеодомофон, счетчики, розетки.*

Далее можно предложить обучающимся вопросы для обсуждения содержания текста:

- 1) *Кого могло бы заинтересовать это объявление? Кем могут быть арендаторы данной квартиры? Как вы думаете, кто арендодатель? Почему он решил сдать квартиру? Он обустроил ее для себя или же для аренды?*
- 2) *Подошла бы вам эта квартира? Почему? Если бы вы искали съемное жилье, что бы вас больше всего привлекло в данном объявлении?*

Завершить работу с данным текстом можно работой в парах.

Задание: *Разыграйте диалог между квартиросъемщиком и хозяином этой квартиры. Обсудите условия и сроки аренды. Задайте вопросы о том, есть ли поблизости супермаркет, кафе, остановка общественного транспорта.*

Обучающимся, владеющим русским языком на уровне B2/C1, можно предложить более сложный текст:

Сдается для проживания на длительный срок 1комн.квартира площадью 37 кв. м. Соискателями данного предложения являются ответственные, платежеспособные, чистоплотные, трезвомыслящие граждане, без вредных привычек и животных. Квартира полностью готова к проживанию и укомплектована необходимыми мелочами, включая холодильник, микроволновую печь, утюг, вайфай роутер с активным подключением к сети, по договорённости можем освободить площадь абсолютно. Соседи доброжелательные, двор ухоженный, парковочных мест много, подъезд чистый. Также к весомым преимуществам относится просторный застеклённый утеплённый балкон и тот факт, что предлагаемая жилая площадь ранее никогда не принимала участия в аренде. По вопросам всевозможных оплат, ответственности нанимателя и прочим вопросам, а также для координации прошу звонить по предложенному телефону. Удачи!

Задание: *Найдите в данном тексте элементы различных стилей русского литературного языка, оцените уместность данных элементов. Предложите свой вариант объявления о сдаче описанной квартиры (сжатый и развернутый).*

Продвинутый уровень владения русским языком предполагает хорошую сформированность коммуникативной компетенции обучающихся,

в том числе владение навыком использования различных стилей в процессе общения.

На продвинутом уровне владения русским языком можно также предлагать задания следующих типов:

- 1) *составить объявление о сдаче жилья по фотографии квартиры;*
- 2) *подобрать на сайте подходящие варианты аренды для различных целевых групп: студента-иностранца, командированного, молодоженов, многодетной семьи, супругов-пенсионеров; в каждом случае объяснить свой выбор;*
- 3) *сравнить российские объявления с объявлениями родной страны;*
- 4) *для работы в парах: разыграть диалог риелтора и клиента, ищущего временное жилье; риелтора и клиента, желающего сдать квартиру.*

Таким образом, на основании подготовительных лингвокультурологических комментариев, познавательного и закрепляющего этапов преподаватель имеет возможность сформировать компетенцию обучаемых в области сдачи и аренды жилья в России, актуальную для коммуникации в инокультурной среде.

Использование аутентичных объявлений из сферы недвижимости на занятиях по русскому языку как иностранному помогает эффективно готовить обучающихся для общения в новой для них коммуникативной и языковой среде, организовывать дискуссии и моделировать языковые ситуации, приближенные к реальности.

Аутентичные тексты способны стимулировать мотивацию обучаемых к изучению русского языка, познанию русской культуры и русскоязычных социокультурных практик, а также предоставлять возможность самооценки и самоконтроля в процессе обучения.

Список литературы

- Витгенштейн Л. Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы: в 2-х ч. – Ч.1. – М., 1994. – С. 75-320.
- Воробьев В.В. Лингвокультурология. – М., 2008. – 336 с.
- Глазырина Е.С. Аутентичность языкового материала как фактор повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку для специальных целей // Гуманитарные исследования, № 3 (7), 2015. – С. 135-137 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/autenticnost-yazykovogo-materiala-kak-faktor-povysheniya-motivatsii-studentov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-dlya-spetsialnyh> (дата обращения: 20.05.2018).
- Иссерс О.С. Дискурсивные практики нашего времени. –2-е изд., испр. – М., 2015. – 272 с.



- Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. – М., 2009. – 480 с.
- Литвин Е.А. Граффити в итальянских городах как лингводидактический материал // Язык и текст, Т. 4, № 3, 2017. – С. 87-107 [Электронный ресурс] – URL: <http://psyjournals.ru/langpsy/2017/n3/Litvin.shtml> (дата обращения: 10.02.2018).
- Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2010. – 208 с.
- Мильруд Р.П., Носонович Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе, № 2, 1999. – С. 8-12.
- Носонович Е.В. Методическая аутентичность учебного текста: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Тамбов, 1999. – 175 с.
- Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М., 1997. – 224 с.
- Савинова Н.А., Михалёва Л.В. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции // Вестник Томского государственного университета, № 294, 2007. – С. 116-119.
- Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М., 1989. – 238 с.
- Халупо О.И. Базовые единицы лингвокультурной компетенции носителя языка // Язык и культура, № 2, 2012. – С. 123-131.
- Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. – СПб., 2014. – 336 с.

Источники материала

www.avito.ru, www.cian.ru, www.omsk.msln.ru, www.yuola.ru

Николаенко В.В.

vita.nik2017@gmail.com

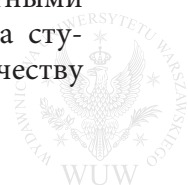
Формирование межкультурной коммуникативной компетентности как составляющей профессиональной языковой подготовки иностранных студентов

Постановка проблемы. Современное развитие системы образования Украины, которое осуществляется под влиянием глобализационных процессов, характеризуется кардинальными изменениями, которые направлены на внедрение педагогических инноваций, модернизацию системы образования в соответствии с требованиями времени, новейших достижений науки, культуры и социальной практики.

Реализация межкультурного потенциала учебных дисциплин становится одним из главных компонентов образовательной системы, а развитие межкультурной компетентности – качественным атрибутом современного специалиста.

Свободное владение иностранными языками и знаниями особенностей межкультурной коммуникации становятся обязательными элементами квалификационной характеристики специалистов в области менеджмента внешнеэкономической деятельности, международной экономики, экономики предприятия.

Указанные требования к компетентностям студентов-экономистов отражают социальный заказ общества системе высшего образования, которая должна сориентировать их профессиональную подготовку на стандарты международного образования, опираясь на законодательную базу, а именно: Национальную доктрину развития образования, Государственную национальную программу «Образование» («Украина XXI века»), Законы Украины «Об образовании», «О высшем образовании», «Об основных принципах развития информационного общества в Украине на 2007-2015 годы». В связи с этим в Законе Украины «Об образовании», Государственной национальной программе «Образование» («Украина XXI века») и Национальной доктрине развития образования приоритетными задачами высших учебных учреждений признана подготовка студенческой молодежи к мирному сосуществованию и сотрудничеству



с представителями других народов, формирование национальных и общечеловеческих ценностей.

Указанные условия актуальны и при подготовке иностранных граждан в вузах Украины, поскольку их обучение не может происходить обособленно от социально-культурной среды страны, в которой они обучаются. Учет социокультурных различий другого народа необходим в межкультурной коммуникации, поэтому обучение студентов-иностранцев русскому языку путем привлечения культурологического материала и формирование навыков, которые позволили бы им легко адаптироваться к новой социально-культурной среде, успешно функционировать в личностной и профессиональной сферах, является первоочередной задачей.

Получая высшее образование в Украине, иностранные студенты находятся в условиях диалога культур. Следует отметить, что «Обучаясь в двуязычных регионах Украины, иностранные студенты приобщаются к реалиям украинской культуры средствами русского языка как иностранного. При обучении русскому языку происходит трансляция иноязычной культуры как достояния иностранного социума к языковой личности студента» [Ушакова, Кушнир 2014: 168].

Итак, методика преподавания русского языка как языка обучения должна быть сориентирована на формирование межкультурной коммуникативной компетентности (далее МКК) с учетом культурных, социокультурных, межкультурных компонентов, влияющих не только на коммуникативное поведение студентов-иностранцев, но и на их профессиональную деятельность в будущем.

Прогрессивным признаком современного профессионального образования является переход от квалификационной модели специалиста к его компетентностной модели, сопровождаемый изменением традиционных параметров оценки результатов образования – «знаний, умений, навыков» на компетентности. Компетентность рассматривается нами как основанный на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

Целью нашего исследования является анализ процесса формирования МКК у иностранных студентов экономических специальностей в процессе обучения РКИ. В соответствии с целью нами были определены задачи исследования: проанализировать процесс формирования МКК среди студентов, а также раскрыть, описать и обосновать содержание и структуру МКК студентов-иностранцев экономических специальностей.

Вопрос подготовки студентов высших учебных заведений к межкультурному коммуникативному взаимодействию, в том числе некоторые



аспекты формирования их межкультурной коммуникативной компетентности, является предметом изучения многих наук: философии (М. Бахтин, В. Библер и др.), культурологии (Б. Ерасов, М. Каган, Ю. Лотман и др.), антропологии (Э.Т. Холл, Ф. Клакхон, А. Крёбер, Р. Портер, Л. Самовар и др.), психологии (М. Беннет, Л. Выготский и др.), лингвистики (М. Бергельсон, Е. Верещагин, В. Костомаров, О. Леонтович и др.), методики преподавания иностранных языков (М. Байрам, Ж. ван Эк, О. Тарнопольский, С. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева, С.Е. Цветкова, Л. Щерба и др.), педагогики (Т. Иванова, И. Козубовская, Л. Максимчук, Н. Маркова и др.) и др.

Ученые рассматривают процесс межкультурной коммуникативной компетентности студентов в контексте развития культурно-языковой личности (Г. Елизарова, И. Халеева и др.), формирования культурной идентичности студентов (Г. Локарева, А. Садохин и др.), интеграции межкультурного потенциала с содержанием профессионального образования (С. Амелина, Е. Зеликовская и др.), реализации межкультурного подхода к образованию (Г. Захарова, Т. Колбина, Н. Маркова, С. Шехавцова и др.).

Исследование межкультурной коммуникативной компетентности получило освещение в трудах украинских, российских и зарубежных ученых (В. Делано, В. Сафонова, Е. Пассов, И. Зимняя, С. Муреева, И. Соловьева, И. Плужник, О. Фролова, Л. Фолкман, Н. Ушакова).

Межкультурная компетентность занимает особое место в структуре профессиональной компетентности специалиста. Разными исследователями понятие межкультурной компетенции трактуется по-разному. Одни понимают под этим специфическую форму общения, другие представляют данную компетенцию как конечную цель процесса обучения иностранным языкам. А.В. Хуторской определяет межкультурную компетенцию как способность к взаимодействию, в основе которой лежат знания, умения и навыки, полученные в процессе межкультурно-коммуникативных контактов [Хуторской 2002].

Е.Л. Головлева отмечает, что в межкультурной компетенции «можно выделить три глобальные темы: 1) способность инициировать и поддерживать отношения; 2) способность эффективно и адекватно общаться с минимальной потерей и искажением смысла; 3) способность сотрудничать с другими» [Головлева 2008: 43].

Заслуживающим внимания, на наш взгляд, является идея Р.Г. Ханви, который выделяет четыре уровня межкультурного понимания. На первом уровне люди знают о поверхностных или очень отличительных культурных особенностях и интерпретируют их как экзотические или причудливые; на втором уровне знакомство с некоторыми

особенностями иностранной культуры, контрастирующими с культурой собственной, может раздражать человека; на третьем уровне находятся те, кто умеет понимать на интеллектуальном уровне и нивелировать существующие различия между двумя культурами; на четвертом уровне люди осознают, как другая культура воспринимается и осознается изнутри [Hanvey 2004: 16].

Между тем, несмотря на наличие в современной педагогической науке теоретических исследований и научных разработок практического характера, посвященных проблеме формирования межкультурной компетентности будущих специалистов, она является одной из наиболее дискуссионных.

Как известно, иностранный язык выступает лишь инструментом межкультурного взаимодействия людей, являющихся представителями различных культурных сообществ. В ситуации такого контакта процесс коммуникации осложнен определенными факторами: коммуникативными (речь, контекст, стиль коммуникации, невербальное поведение), психологическими (восприятие, оценка, атрибуция, стереотипизация, идентификация, эмпатия, рефлексия) и культурными (нормы, ценности, базовые представления, опыт как основа психологических процессов коммуникации) [Новицкая 2008: 212-213]. Поэтому МКК следует рассматривать как сложное личностное образование, включающее знания о родной и чужой культуре, умения и навыки их практического применения, определенные качества личности, практический опыт взаимодействия с представителями другой культуры [Муратов 2005]. Формирование навыков межкультурной коммуникации требует от ее участников понимания того, что, когда, кому и как он может и должен сказать или сделать. Для успешной реализации этих установок студентам необходимы: социокультурные (контекстные) знания, коммуникативные навыки, языковые знания, а также психологические умения.

На основе данных признаков можно сделать вывод, что межкультурная компетентность представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с партнерами из других культур как на бытовом, так и на профессиональном уровне. Исходя из такого понимания межкультурной компетентности ее содержание можно разделить на три группы знаний: аффективные, когнитивные и процессуальные.

К аффективным элементам относятся эмпатия и толерантность, которые не ограничиваются рамками доверительного отношения к иной культуре. Они образуют психологический базис для эффективного межкультурного взаимодействия. Группа когнитивных элементов включает этноцентризм и этнокультурный релятивизм, служащие

основой для адекватного толкования коммуникативного поведения представителей иной культуры, для предотвращения непонимания и изменения собственного коммуникативного поведения в интерактивном процессе. Процессуальные элементы межкультурной компетентности представляют собой стратегии, конкретно применяющиеся в ситуациях межкультурных контактов: во-первых, направленные на успешность такого взаимодействия, на побуждение к речевому действию, на поиск общих культурных элементов, на готовность к пониманию и выявление сигналов непонимания, на использование опыта прежних контактов, и т.д., и, во-вторых, нацеленные на пополнение знаний о культурном своеобразии партнера [Садохин 2008: 164].

На основе данных, собранных из литературы, мы выделили следующие компоненты МКК, которые будут разработаны нами в рамках спецкурса.

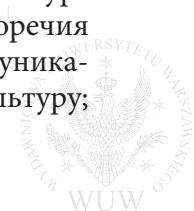
Итак, межкультурная компетентность базируется на:

социокультурных знаниях о том, что же формируется в результате социального и личного опыта индивида и составляет фоновые знания о мире, о культуре страны (история, искусство, экономика и т.д.), о межкультурных различиях, психологии, возможных барьерах межкультурного взаимодействия, основных нормах и табу в разных культурах (например, приветствия, одежда, поведение и т.д.), различных поведенческих моделях представителей разных культур;

языковых знаниях, которые позволяют индивиду адаптировать свое поведение к поведению партнеров, а это означает, что у него формируется более высокая способность к межкультурной коммуникации, то есть к адекватному взаимопониманию участников коммуникации, принадлежащих к разным культурам. Знание языка формирует и личностные качества субъекта коммуникации, такие как открытость, терпимость и готовность к общению с представителями другой культуры;

коммуникативных навыках формировать свою коммуникативную стратегию, пользоваться разнообразными тактическими приемами коммуникации, представлять себя как участника коммуникационного процесса, выбирать способы выражения идей, мыслей, чувств, переживаний, воздействия на партнеров и собеседников, используемые в процессе общения для достижения целей коммуникации;

психологических умениях строить собственное поведение в соответствии с нормами другой культуры в ситуациях межкультурного общения; воспринимать психологические, социальные, культурные различия; справляться со стрессом; преодолевать противоречия и конфликты в контактах; осуществлять межкультурную коммуникацию в стиле сотрудничества; анализировать свою и другую культуру;



преодолевать стереотипы; выбирать коммуникативные средства в зависимости от ситуации общения и тому подобное.

Отметим, что психологические умения также отвечают на вопрос «как», поскольку выражают тип реакции индивида на явления другой культуры. Данный компонент межкультурной компетентности определяется в работах зарубежных авторов термином «межкультурная сенситивность» [Moosmüller 1996].

Важную роль играют и личностные качества, такие как терпимость к неоднозначности (способность справляться без агрессии с противоречивыми ситуациями), эмпатия (способность поставить себя на место собеседника, понять его точку зрения, почувствовать его состояние и учесть это в своем поведении), устойчивость к раздражающим факторам в межкультурном общении, отсутствие предубеждений (способность воспринимать, перерабатывать необычную, противоречащую предыдущему опыту информацию), коммуникабельность, толерантность, гибкость мышления, тактичность и т.д.

Систематизация и анализ полученных результатов. На начальном этапе работы по анализу процесса формирования МКК у иностранных студентов в процессе изучения РКИ мы провели анкетирование среди студентов экономических специальностей второго курса с целью оценки уровня сформированности у них МКК.

Для проведения исследования были сформулированы следующие вопросы: Какие методы используются преподавателями для оценки уровня сформированности МКК студентов? Какие основные блокирующие факторы влияют на развитие МКК у студентов? Какие пути и средства можно использовать для повышения уровня сформированности указанной компетентности в процессе обучения РКИ? Анкета была разработана преподавателями русского языка как иностранного и проводилась среди 75 студентов-иностранцев второго курса экономических специальностей, обучающихся в вузах Киева (Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Национальный авиационный университет и Киевский национальный торгово-экономический университет). Анкета содержала 7 вопросов, 5 из которых были предназначены для исследования контактов студентов с представителями других культур, а остальные два имели целью получение информации о навыках культурной осведомленности и понимания сходства и различий между культурами. Мы попросили студентов выбрать подходящий вариант, который отражает их отношение к МКК и опыту обучения. Студенты отвечали на вопросы, используя типы ответов: да, нет, не уверен. Итак, проанализируем ответы студентов.

1. Можете ли вы дать определение термину «межкультурная коммуникативная компетентность»?

Ответы студентов на первый вопрос показали, что в процессе общения они не принимают во внимание межкультурные аспекты. Более 80% студентов определяют МКК как высокий уровень знания русского языка или способность свободно общаться на русском языке. Студенты склонны игнорировать необходимость развивать навыки, важные для эффективного межкультурного общения. Тем не менее, 12% студентов определяют МКК как демонстрацию понимания необходимости изучения иноязычной культуры. Остальные 8% респондентов осознают необходимость использования актуальных межкультурных знаний при участии в межкультурном общении.

2. Можете ли вы предвидеть возможные культурные барьеры в бизнес-общении?

Как выяснилось, 75% студентов не предвидели возможных культурных барьеров в деловом общении, и 15% респондентов не уверены в этом из-за того, что второкурсникам, как правило, не хватает теоретических и практических знаний в сфере делового общения. Остальные 10% мало осведомлены о культурных различиях, и это указывает на необходимость использования специальных материалов, предназначенных для повышения осведомленности студентов-экономистов в указанном вопросе.

3. Знаете ли вы конкретные методы преодоления межкультурных недоразумений и возникающих конфликтов в диалоге культур?

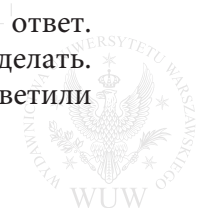
Отвечая на этот вопрос, учащиеся отметили, что они не всегда даже понимают, в какие моменты и на каком этапе возникает непонимание с иностранцами ввиду отсутствия элементарных знаний о культуре чужой страны. Положительный ответ на этот вопрос дали только 3% респондентов.

4. Можете ли вы определить лексические единицы с национальным и культурным компонентом?

На этот вопрос только 10% студентов ответили утвердительно. Остальные 75% дали отрицательный ответ и 15% были не уверены в своем ответе. При анализе этого вопроса анкеты студенты даже устно не могли привести нам пример указанных компонентов, что говорит о полной несформированности у них таких навыков и умений.

5. Можете ли вы использовать знания о культуре в ситуациях межкультурного бизнес-общения в сфере своей специализации?

На этот вопрос только 5% студентов дали положительный ответ. А вот 25 процентов были не уверены в своей способности это сделать. 70% иностранных студентов на вопрос о знаниях культуры ответили



отрицательно. Приведенные данные говорят нам об отсутствии у обучаемых сформированных навыков МКК, которые они могли бы применить в своей профессиональной деятельности.

6. *Обладаете ли вы достаточной информацией о невербальном поведении в деловом общении представителей другой страны?*

Отвечая на вопрос об адекватной реакции на вербальные и невербальные сообщения иностранца, только 8% студентов считали, что справятся с этой ситуацией. 72% ответили отрицательно. Остальные 20% не уверены в этом вопросе. Этот результат говорит о том, что преподавание русского языка слишком узко, чтобы полностью учитывать невербальное общение.

7. *Хотели ли бы вы узнать больше об образовательной и политической системах, религии, обычаях и традициях, моральных ценностях в другой стране?*

Результаты опроса показали, что большинство респондентов (71%) хотели бы узнать больше об этих сферах. Лишь небольшое количество опрошенных студентов (16%) не заинтересованы в получении дополнительных сведений об этих областях культуры или не уверены, что они готовы их изучать (13%).

8. *Можете ли вы сказать, что у вас достаточно сформированы навыки и умения МКК?*

Несмотря на то, что небольшой процент второкурсников может предвидеть возможные культурные барьеры в деловом общении и адекватно реагировать на вербальные и невербальные сообщения иностранца, существует небольшая разница в количестве опрошенных студентов, считающих, что у них сформированы необходимые навыки МКК, что позволяет им свободно общаться с иностранцами (40%) по сравнению с теми, кто думает обратное (33%) или не уверен (27%).

Таким образом, исследование показало, что студенты осознают преимущества культурных знаний. Однако опрос показал и то, что студенты экономических специальностей в вышеуказанных вузах по-прежнему ощущают нехватку знаний, навыков и умений межкультурной коммуникации.

Для обеспечения достоверности исследования в дополнение к количественным данным мы решили использовать качественные данные, полученные при опросе второкурсников. Основными темами интервью были: контакты с иностранными культурами, барьеры в коммуникации, возникающие у студентов, учебные материалы, которые используются для удовлетворения потребностей студентов в обучении, фактическое состояние преподавания МКК в вузах.



Результаты показали, что у большинства студентов отсутствуют широкие возможности для контакта с представителями иностранной культуры. Только 27 студентов из 75 имели возможность общаться с украинскими студентами, владеющими русским языком. В некоторой степени это увеличивает их уверенность в общении с иностранцами. Однако, они признали тот факт, что они нервничали, общаясь с иностранцами. Обучающиеся указали на отсутствие опыта межкультурного общения и самостоятельной работы при формировании МКК.

С целью решения указанных проблем, мы решили внедрить межкультурный компонент в дополнение к лингвистическому в курсе РКИ, чтобы помочь студентам иностранцам экономических специальностей обрести понимание в различиях в поведении, во взглядах и ценностях людей других культур. Основные цели курса были следующими:

- 1) Развитие навыков и расширение знаний в области профессионального межкультурного общения с целью осуществления профессиональной деятельности на международном уровне.
- 2) Развитие умения работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, межличностные и культурные различия.
- 3) Развитие готовности к самообразованию, воспитание стремления к самообразованию, повышение мобильности и гибкости в решении профессиональных задач.
- 4) Развитие навыков публичных выступлений для ведения бизнеса и составление профессиональных диалогов в процессе межкультурного общения.
- 5) Развитие навыков межкультурной коммуникации с целью удовлетворения ожиданий партнера, чтобы быть эффективным в достижении коммуникативных целей.
- 6) Обучение культурным аспектам, привычкам носителей языка, традициям, нормам поведения и этикету.
- 7) Расширение знаний для принятия профессиональных решений с использованием русского языка, что повысит возможность трудоустройства университетских выпускников в соответствии с требованиями рынка труда.
- 8) Обучение навыкам определения культурного разнообразия и развития эмпатии.

Учитывая контингент наших иностранных студентов (представителей Китая, Вьетнама, Пакистана, Туркменистана, Армении, Азербайджана и Турции) и принимая во внимание представленные результаты анкетирования, в рамках курса мы предложили студентам следующие темы для проведения интерактивных занятий в разном формате:



- Международные компании. Общение с зарубежными партнерами. Европейский и азиатские стили общения.
- Международное деловое сотрудничество с украинскими и европейскими компаниями. Работа с азиатскими и европейскими партнерами.
- Ведение бизнеса в Украине. Важность понимания специфики местной культуры.
- Слияния международных компаний. Положительный и отрицательный опыт.
- Заграничные командировки. Обязанности, трудности и перспективы работы за границей.
- Работа в международной команде. Международный виртуальный бизнес и его особенности.
- Участие в международных проектах и программах.

Педагогам следует учитывать тот факт, что аудитория может быть единственным местом, где студенты могут свободно обсуждать культурные встречи, которые у них состоялись с местными представителями бизнеса.

Во многих исследованиях утверждается, что мотивация играет центральную роль в процессе изучения иностранного языка, причем ответственность за инициирование, поощрение и поддержание здорового уровня мотивации лежит на преподавателе. Среди ключевых факторов, которые обеспечивают должную мотивацию у студентов, У. Ренандъя выделяет следующие: преподаватель, методика обучения, текстовые материалы, задания к ним, тестовый контроль степени усвоения [Renandya 2015]. Переход к образованию, основанному на компетентностях, приносит пользу как студентам, так и педагогам. Чтобы развить интерес и мотивацию к изучению различных культур, мы должны согласовать соответствующие интерактивные занятия в аудитории и задания для самостоятельной работы студентов.

В этом контексте остановимся более подробно на роли преподавателя, который должен найти свои способы повышения мотивации и умело их применять в собственном педагогическом опыте. Итак, мы выбрали наиболее эффективные формы проведения **интерактивных занятий** в аудитории с целью формирования у иностранных студентов МКК. К ним относятся: **ролевые и деловые игры, кейсы, научные дискуссии, анализ ситуаций, презентации, проектные работы, обзор научной литературы по изученной теме, речевое взаимодействие в группах и командах, встречи с иностранными представителями (сотрудниками фирм и компаний)**. Ведь именно они позволяют исследовать проблемы в динамике, предоставляют возможность участникам оказаться в конкретных ситуациях межкультурного взаимодействия,

приобрести необходимые знания, навыки, опыт взаимодействия, развить уверенность в себе, гибкость в отношениях

Стимулирование студентов для интерактивного решения проблемных вопросов, которые возникают в ходе работы над учебным материалом социокультурного характера, обеспечивает мыслительную активность речевых партнеров и создает предпосылки для получения новых знаний и их творческого применения [Садохин 2008].

В значительной степени процесс овладения межкультурной составляющей иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов экономического профиля обучения активизирует и оптимизирует синхронная международная коммуникация, организованная с помощью современных средств, в частности, **онлайн-видеочатов**, которые способны обеспечить реализацию различных видов и форм работы студентов в удобных для них условиях.

Создание информационно-коммуникационной учебной среды с помощью современных информационно-коммуникационных технологий обеспечивает условия для обучения, самообучения, проектирования и реализации образовательного маршрута [Коваль 2008]. Онлайн-видеочат - один из сервисов электронного сотрудничества (англ. e-collaboration) и средство синхронной коммуникации, который включает обмен сообщениями в интерактивной форме в режиме реального времени с помощью бесплатной компьютерной программы SKYPE [Морзе, Варченко-Троценко 2014: 96].

Д. Гонзалес выделяет пять видов учебных чатов: чат на свободную тему (англ. free topic chat); чат, направленный на решение определенного проблемного задания (collaborative task-oriented chat); чат-презентация (chat presentation); чат, направленный на отработку определенного материала или речевой деятельности (practice chat); оценочный чат (evaluation chat) [Gonzales 2003: 64-66]. Сеанс межкультурной коммуникации в форме онлайн-видеочата может происходить в двух формах: один на один и групповой (чат-конференция).

Преимуществами использования чат-конференции в процессе межкультурной коммуникации является то, что организация этого средства коммуникации не требует применения вычислительной техники: компьютерная программа SKYPE мгновенно устанавливает видеосвязь. Кроме того, межкультурная коммуникация этого вида связи, в отличие от студийной видеоконференции, является непринужденной, что способствует снятию психологического напряжения у коммуникантов, демонстрации и развития личностных качеств обучаемых (гибкость мышления, толерантность, креативность и т.д.) [Приходько 2015: 94].



Онлайн-видеочат как средство формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов экономического профиля предполагает наличие профессионально направленной задачи. В онлайн-видеочате межкультурная коммуникация может происходить как в процессе аудиторного занятия, так и во время самостоятельной внеаудиторной работы, и предполагает не только обмен информацией, но и определенные упражнения студентов в употреблении языкового и речевого материала.

Таким образом, онлайн-видеочат обучение сочетает использование освоенного студентами языкового и речевого материала, коммуникации и социальной интеракции. В нашей практике хорошо себя зарекомендовали чат, направленный на решение определенного проблемного задания и чат на свободную тему, в котором студенты сами могут выбирать тему из области МКК под руководством преподавателя, и с интересом работать.

Студенты занимаются поиском и анализом лингвострановедческой информации в сети Интернет, представляют свои идеи для реализации проектов, проводят интерактивный обмен мнениями с преподавателем и партнерами по учебе, выполняют тесты или другие работы. Такие задания позволяют студентам проявить свою эрудицию и умения творчески оперировать найденной информацией, развивают оригинальность мышления, формируют потребность в постоянном совершенствовании своих межкультурных знаний. С другой стороны, современные информационные и компьютерные технологии позволяют применять дифференцированный подход к каждому студенту, учитывать личные интересы и потребности обучаемых.

Описанные виды работы прекрасно зарекомендовали себя в ходе нашего исследования и процессе обучения.

Нами также были отобраны **задания для самообучения**, которые следует использовать для развития МКК, а именно: **мозговой штурм, написание эссе, выполнение упражнений из учебников, интервью, аудирование и составление диалогов**. Задания на самостоятельный поиск в специальных текстах краеведческой информации, на заполнение лагун в таблицах, на написание кратких эссе, на составление списков безэквивалентной лексики и реалий для последующего обсуждения и использования в качестве опоры при проведении дискуссии позволяют мобилизовать студентов на использование этих знаний для овладения межкультурной компетентностью [Семенчук 2008: 174-175].

К основным способам улучшения МКК студентов-иностранцев при обучении их РКИ мы отнесли: обучение их педагогом-носителем языка, среда общения на изучаемом языке, создание качественных



материалов для обучения, учитывающих межкультурный компонент, использование Интернета, разработка внеклассных мероприятий для повышения уровня знаний и формирования навыков и умений МКК.

Как показывает практика, педагоги очень часто предпочитают такие виды работы, как выполнение упражнений в учебнике, обзор научной литературы или презентации таким видам работы, как ролевые игры, проектная работа и кейсы. Последние интерактивные методы пользуются большой популярностью среди студентов, в то время как у преподавателей они часто не являются приоритетными в силу затраты по времени и трудоемкости процесса подготовки.

Выводы. Настоящее исследование помогло выявить факторы, блокирующие формирование МКК, что в свою очередь, показывает важность и безотлагательность решения затронутых вопросов формирования МКК в аудитории, как части программы обучения русскому языку как иностранному. Уровень сформированности МКК студентов-экономистов может быть улучшен, если преподаватели и студенты будут уделять больше внимания культурному компоненту и использовать современные методы обучения при создании комфортной и доверительной атмосферы на занятиях. Более того, создание и выбор соответствующих интерактивных методов, заданий для самостоятельной работы и соответствующих учебных материалов могут внести большой вклад в повышение уровня МКК иностранных студентов. Эффективность развития МКК во многом зависит от поиска оптимального баланса между потребностями студентов и профессиональной компетентностью педагогов.

Таким образом, последовательное интегрирование в учебный процесс по РКИ для студентов-экономистов компонентов МКК будет способствовать повышению мотивации к обучению, всестороннему развитию личности и обеспечит культурологический контекст иноязычного общения. Перспективы дальнейших исследований мы видим в разработке и составлении системы упражнений и заданий для интерактивного общения студентов-экономистов на темы межкультурной коммуникации.

Список литературы

- Головлева Е.Л. Основы межкультурной коммуникации. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 224 с.
- Коваль Т.І. Проблема впровадження електронних засобів навчання у вищій школі // Педагогічний процес: Теорія і практика, Вип. 4, 2008. – С. 104-113.



- Морзе Н.В., Варченко-Троценко Л.О. Формування навичок ефективної співпраці студентів під час використання Вікі-порталу // Інформаційні технології і засоби навчання, Т. 40, № 2, 2014. – С. 92-104.
- Муратов А.Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции // Интернет- журнал «Эйдос», 23 мая 2005 [Электронный ресурс]. – URL: <https://eidos.ru/journal/2005/0523.htm> (дата обращения: 20.11.2021).
- Новицкая А.В. Формирование межкультурной компетенции в различных видах межкультурных контактов // Гуманитарные науки: Сб. науч. трудов / Под ред. Н.П. Клушиной, Б.М. Синельникова, Ю.П. Ветрова. – М., Ставрополь: Изд-во ГОУВПО Сев. Кав. гос. техн. ун-та, 2008. – С. 211-221.
- Приходько А.М. Відеоконференція як засіб формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів // Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки», № 32 (365), 2015. – С. 92-95.
- Садохин А.П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации // Общественные науки и современность, № 3, 2008. – С. 156-166.
- Семенчук Ю.А. Анализ коммуникативных стратегий для обучения студентов английской экономической лексики // Вестник МГЛУ: Серия «Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков», № 1 (13), 2008. – С. 172-180.
- Ушакова Н.И., Кушнир И.Н. Социокультурная составляющая обучения русскому языку иностранных студентов украинских вузов // Преподавание русского языка иностранным студентам: Теория и практика, традиции и инновации: Монография / Под ред. Н.И. Ушаковой. – Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – С. 167-187.
- Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.
- Gonzales D. Teaching and Learning Through Chat: A Taxonomy of Educational Chat for EFL/ESL // Teaching English with Technology, Vol. 3, No. 4, 2003. – P. 57-69.
- Hanvey R.G. An Attainable Global Perspective. – New York: The American Forum for Global Education, 2004. – 47 p.
- Moosmüller A. Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse: Überlegungen zu Ziel und Inhalt im auslandsvorbereitenden Training // Mit der Differenz leben: Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation / Hrsg. K. Roth. – Münster u.a., 1996. – S. 271-290.
- Renandya W.A. L2 Motivation: Whose Responsibility Is It? // English Language Teaching, Vol. 27, No 4. 2015. – P. 177-189 [Electronic resource]. – URL: https://www.academia.edu/20135020/L2_Motivation_Whose_responsibility_is_it (Accessed: 1.03.2016).

Сафонова В.В.

euroschool@mail.ru

Медиативная деятельность на иностранном языке как объект обучения в международно-ориентированном вузовском образовании

Предисловие. В работе поднимается актуальная проблема медиативного образования студентов на разных уровнях высшего образования в России с учетом общеевропейских и национальных достижений в осмыслении медиации как нового объекта обучения в международно-ориентированном университетском образовании, лингводидактических возможностей и методических предпосылок для ее включения в российскую университетскую среду. С этой целью анализируется общее и специфическое в концептуальных подходах к трактовке понятия «медиация» как профессиональной сферы деятельности в бизнесе, социальных службах и юриспруденции и как качественно нового лингводидактического понятия в общеевропейской языковой педагогике, ориентирующего на новое осмысление целей языкового образования в вузе. Дается критический анализ разных общеевропейских подходов к классификации основных видов медиации как объекта обучения языку. На основе результатов методически-ориентированного социологического опроса преподавателей трех российских университетов раскрываются дидактические предпосылки для обучения медиации как коммуникационному виду деятельности в единстве ее вербального и невербального компонентов, определяется диапазон лингводидактической приемлемости ввода конкретных видов и разновидностей медиации как объекта обучения ИЯ на трех уровнях университетского образования.

Введение. В коллективных общеевропейских трудах «Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment» [Council of Europe 2001] и «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume» [Council of Europe 2018] межкультурной дидактики многоязычного и плюрилингвального языкового образования предлагается переосмыслить и существенно



дополнить понятийное содержание целого ряда методических понятий, исходя из лингвокультурных и коммуникационных потребностей современных обучающихся как потенциальных или реальных участников межкультурного общения в современном глобализированном мире. Как известно, традиционно в теории и методике обучения иностранным языкам к числу важнейших методических понятий относится, в частности, понятие «вид речевой деятельности», и, соответственно, длительное время, начиная с 80-х годов, в центре находились методические исследования проблемы обучения основным монолингвальным видам рецептивной и продуктивной деятельности на иностранном языке, а впоследствии взгляды специалистов были обращены и на рассмотрение перевода как вида уже двуязычной речевой деятельности [Зимняя 1978], что послужило важнейшей предпосылкой для обращения к вопросам психологии обучения переводческой деятельности [Психология перевода 1981], а впоследствии к методике обучения переводу как деятельности дидактике перевода [Латышев 1988, 2005; Комиссаров 2004; Дидактика перевода 2017 и др.].

Общеввропейские предложения в отношении изменений в терминологическом аппарате теории и методике обучения языкам были сформулированы в общеевропейской публикации «Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment» [Council of Europe 2001]. В частности это коснулось общеевропейского подхода к классификации видов вербальной деятельности как объектов обучения и оценивания. В результате, во-первых, осуществилась своеобразная методическая перегруппировка традиционных видов РД. Так, аудирование аудитивных и аудиовизуальных источников информации и чтение корреспонденции, инструкций и разножанровых материалов СМИ или тех, которые функционируют в других сферах коммуникации, были объединены в вербальную деятельность, терминологически обозначенную как *рецепция*, в рамках которой рассматривались как разновидности рецепции с учетом общего и специфического в их стратегиях [Council of Europe 2001: 14, 65-72]. В то время как к *продукции* была отнесена вербальная деятельность по созданию устных монологических высказываний, публичных выступлений и регламентирующей речи типа инструкций, а также письменные отчеты, эссе, творческое письмо [Council of Europe 2001: 14, 57-65]. В *интеракцию* же была включена вербальная деятельность, характерная для диалогической и полилогической речи пользователя языка в разных сферах коммуникации (который ведет повседневные разговоры, участвует в интервью, неформальных и формализованных дискуссиях, переговорах, дебатах, проектной деятельности), а также для ведения переписки, записей

и заполнения бланков [Council of Europe 2001: 14, 73-87]. При этом, в фокусе методического рассмотрения были как сами виды и разновидности вербальной деятельности, так и стратегии их выполнения [Council of Europe 2001: 63-65, 72, 84-87].

К этим трем монолингвальным видам вербальной деятельности в общеевропейском понимании была добавлена билингвальная вербальная деятельность, а именно – *медиация* [Council of Europe 2001: 14, 87] и некоторые предложения по стратегии ее выполнения [Council of Europe 2001: 87-88]. Под *медиацией* первоначально в общеевропейском языковом образовании понималась вербальная деятельность участника коммуникации по использованию языка не для выражения своих собственных мыслей, а для оказания коммуникативно-когнитивной помощи другим коммуникантам, которые не могут понять друг друга непосредственно, говоря на разных языках или на одном иностранном языке. К медиативным видам деятельности относятся письменный и устный перевод, а также вербальная деятельность по обобщению и перефразированию текстов на исходном языке, когда они непонятны предполагаемому получателю, при этом пользователь языка действует как посредник между участниками коммуникации [Council of Europe 2001: 87]. Впоследствии, после завершения общеевропейского проекта по обновлению дескрипторов оценивания уровня коммуникативного владения языком, рассмотренные выше вербальные виды деятельности пользователя языка стали трактоваться как средства коммуникации (*modes of communication*) и в определенном смысле как виды коммуникационной деятельности: «With its communicative language activities and strategies, the CEFR replaces the traditional model of the four skills (listening, speaking, reading, writing), which has increasingly proved inadequate to capture the complex reality of communication. Moreover, organisation by the four skills does not lend itself to any consideration of purpose or macro-function. The organisation proposed by the CEFR is closer to real-life language use, which is grounded in interaction in which meaning is co-constructed. Activities are presented under four modes of communication: reception, production, interaction and mediation» [Council of Europe 2018: 30]. Однако что именно представляет собой медиация как вид коммуникационной деятельности? А что она представляет собой как объект обучения неродным языкам в межкультурной дидактике, и насколько университетские преподаватели готовы к обучению этой деятельности на ИЯ? Насколько вариативны могут быть задачи и содержание обучения медиации на ИЯ в вузе? Именно эти вопросы и является предметом рассмотрения в предлагаемой работе.

Медиация как коммуникационная деятельность в гуманитарных науках и языковом образовании

Прежде, чем обратимся к собственно рассмотрению медиации как одного из коммуникационных видов деятельности, попутно заметим, что понятие «коммуникационный вид деятельности» в общеевропейском образовательном пространстве соотносится с понятием «социальная коммуникация», для которой характерно движение смыслов от отправителя информации к ее получателю в социальном и временном пространстве при использовании наиболее целесообразных и функционально приемлемых вербальных и невербальных средств общения при заданной форме коммуникационной деятельности и ее каналов [Соколов 2002]. Понятие «виды коммуникационной деятельности» в теории коммуникации несколько шире традиционного понятия «речевая деятельность» в теории обучения ИЯ, поскольку подразумевает использование как вербальных, так и невербальных средств общения, и, соответственно, и те, и другие должны быть объектами обучения, о чем со всей определенностью заявлено в учебном пособии «Основы межкультурной дидактики» [Петрикова, Куприна и др. 2015], хотя сама теория и методика обучения невербальным средствам общения на ИЯ находится еще в методическом поиске.

Понятие «медиация» задолго до того, как оно появилось в современном общеевропейском языковом образовании, использовалось в целом ряде научных областей гуманитарного знания, а также в социогуманитарных и социокультурных практиках в сфере медицины и здравоохранения, школьного образования, права, трудоустройства, бизнеса, причем сфера использования медиации как способа разрешения и как процедуры по улаживанию конфликтов между людьми с помощью медиатора (посредника) начинает все активнее внедряться и в другие, новые области жизнедеятельности человека [Иванова 2015]. За последние тридцать с лишним лет исследования медиации как коммуникационного вида деятельности в современном обществе [Иванова 2015; Соловьева 2014; Moffitt 2008; Honeyman 1988; Rethinking Negotiation Teaching 2009; Martín, Phelan 2009; Pel 2008], зачастую поликультурном и многоязычном, внесли огромный вклад в:

- понимание медиации как способа и процедуры урегулирования конфликтов между людьми, группами людей, в разных сферах жизнедеятельности человека;
- разработку этических правил осуществления медиации и создание на их основе общеевропейского кодекса медиатора;
- определение общих и профессионально-профильных специфических качеств и характеристик медиатора как социального агента,

требования к качеству его труда, включая и требования к речевой культуре медиатора;

- развитие подходов к классификации видов медиации, исходя из разных параметров, например, исходя из сферы конфликта в обществе или между сообществами и способов их урегулирования (например, семейные споры, производственные споры, юридические споры, коммерческие споры, международные споры, межкультурная рассогласованность, юридическая медиация);
- создание методического инструментария для оценивания качества труда медиатора.

Теоретические и практические результаты исследований, посвященные медиации и имеющие трансдисциплинарный характер, заложили основы для разработки национальной законодательной базы для регулирования и управления этой профессиональной деятельности медиатора и профессиональных стандартов. Так, в Российской Федерации, как и в других европейских странах, в принятом в 2010 г. Федеральном законе «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» утвержден профессиональный стандарт «Специалист в области медиации».

Статья 2 Федерального закона РФ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» гласит, что процедура медиации – это способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения, а медиатор/медиаторы – независимое физическое лицо, независимые физические лица, привлекаемые сторонами в качестве посредников в урегулировании спора для содействия в выработке сторонами решения по существу спора. В российской юриспруденции с опорой на законодательную базу медиация определяется как внеюрисдикционный способ урегулирования правовых споров на системе взаимосвязанных принципов (добровольность, нейтральность, равноправие и конфиденциальность), используя особую процедуру, позволяющую спорящим сторонам, под контролем медиатора, лично участвовать в разработке содержания медиативного соглашения, участвуя, таким образом, в разрешении конфликта [Соловьева 2014: 52], при этом наличие высокого уровня речевой культуры медиатора является одной из предпосылок достижения профессиональных медиативных задач [Mediation in the EU 2018].

Понятийное содержание термина «медиация» в общеевропейской языковой педагогике отличается по целому ряду существенных характеристик от термина «медиация», используемых в других гуманитарных областях знания, поскольку единственное, что их как-то

объединяет, так это целенаправленное использование медиации как способа достижения с помощью медиатора как третьего лица взаимопонимания между конкретными участниками коммуникации. А в чем состоит различие? Во-первых, медиативная деятельность в юриспруденции и смежных с нею гуманитарных дисциплинах – это профессиональная деятельность, осуществляет которую профессионал-медиатор и которая строго регламентируется законодательно, в то время как медиативная деятельность в общеевропейском образовательном смысле является добровольным актом со стороны какого-то участника коммуникации, выступающего в роли медиатора(-любителя). Во-вторых, в общеевропейских образовательных документах [Council of Europe 2001; Council of Europe 2018] медиативная деятельность включает в себя как монолингвальное, так и билингвальное взаимодействие с участниками коммуникации, которые осуществляются медиатором, в том числе и на ИЯ. В-третьих, на трактовку понятийного содержания термина «медиация» как коммуникационного вида деятельности в общеевропейских публикациях повлияла образовательная нацеленность европейского педагогического сообщества на обучение нормам межкультурного общения на неродном языке в условиях иноязычной плюрикультурной среды личностного и профессионального взаимодействия медиатора-любителя с другими участниками межкультурной коммуникации, в которой возникло недопонимание между ними как следствие лингвистических, коммуникативно-когнитивных и социокультурных барьеров и коммуникационных помех.

Как упоминалось ранее, первоначально в общеевропейской языковой педагогике при рассмотрении медиации как объекта обучения неродным/иностранным языкам были выделены два основных вида медиации: устная медиация и письменная медиация. **Устная медиация** предполагала наличие у пользователя языка умений осуществлять *синхронный перевод* в условиях кросс-лингвального официального общения (на конференциях, собраниях, совещаниях и т.п.), *последовательный перевод* (например, при переводе приветственных речей, содержания экскурсии), *бытовой перевод* при оказании медиативной помощи иностранцам в родной стране, соотечественникам в зарубежных поездках в формальных и неформальных ситуациях для друзей, членов семьи, клиентов и др., включая письменно-устный перевод меню и объявлений [Council of Europe 2001: 87]. В то время как **письменная медиация** включала такие виды речевой деятельности медиатора, как *полный письменный перевод*, *максимально приближенный к оригиналу* (например, перевод договоров, юридических и научных текстов и т.д.); *художественный перевод* (например, перевод романов, пьес, стихов,

либретто и т.д.); *резюмирование* сути газетных и журнальных текстов и текстов статей как на L2, так и при переводе с родного языка на иностранный и наоборот; и *перефразирование* содержания текста (специализированные тексты для непрофессионалов и т.д.)¹ [Council of Europe 2001: 87].

Иными словами, в центре внимания находилась преимущественно билингвальная форма осуществления медиации, а монолингвальная медиация (типа использования перифраза) только упоминалась вскользь без какой-либо попытки лингводидактически осмыслить в вышеупомянутой публикации Совета Европы сферу ее необходимого использования в условиях современной межкультурной коммуникации.

Между тем, целый ряд европейских специалистов в области языкового образования [North 2014, 2015; Coste, Cavalli 2015; Cultural Mediation 2004 и др.] не без основания полагали, что не только билингвальная (кросс-лингвальная) медиация, но и монолингвальная медиация может и должна выступать как объект языкового образования и оценивания, поэтому требуется другой подход к рассмотрению медиации как вида коммуникационной деятельности и ее разновидностей, качество выполнения которой должно быть объектом оценивания в языковом образовании.

В процессе осуществления под эгидой Совета Европы международного проекта по обновлению общеевропейских дескрипторов оценки уровня коммуникативного владения языком в 2014-2017 гг. [Council of Europe 2016] медиативная деятельность как объект обучения и оценивания была более детально изучена с опорой на исследования Ж. Заратэ, Э. Пиккардо, Б. Норта, Д. Косте и М. Кавалли, Т. Кудье [Cultural Mediation 2004; Piccardo 2012; Coste, Cavalli 2015; North 2016; North, Piccardo 2016; North, Coodier 2017]. В результате к 2016 году понятийное содержание лингводидактического термина «медиация» претерпело существенные изменения по сравнению с его общеевропейской трактовкой в 2001 году, поскольку понятийное содержание этого термина расширилось за счет включения в медиативную деятельность, помимо двуязычных (переводческих) умений, одноязычных (социокультурных, интерпретативных и интерактивных) умений в инструментарии культурного медиатора, сфера деятельности которого расширяется в условиях возникновения коммуникативных сбоев и необходимости

¹ Вызывали не обосновательные сомнения включение синхронного перевода в основные виды устной медиации и художественного перевода в основные виды письменной медиации, поскольку это сложнейшие переводческие деятельности, которые не в состоянии осуществлять пользователь языка даже с уровнем C1 без специального профессионального переводческого образования.

преодоления коммуникативных (в том числе социокультурных) барьеров в условиях межкультурной коммуникации на ИЯ. Последние же являются следствием, среди прочего, и социокультурных различий в ценностном мировидении, образе и стиле жизни общающихся, что и нашло отражение в самой методологии и методике разработки оценивания медиативных умений [см. Council of Europe 2016; North 2016].

Вместе с тем, в пилотированных общеевропейских материалах разработчики медиативных оценочных шкал не пришли к единому мнению относительно концептуального подхода к классификации типов медиации как коммуникационного вида деятельности, поскольку, с одной стороны, предлагалось выделять реляционную медиацию и когнитивную медиацию (включающую умения передавать полученную информацию и умения создавать смысловое поле при обсуждении той или иной информации) [Council of Europe 2016: 48], а с другой – социокультурную медиацию, концептуально-понятийную регулятивную медиацию и текстообразующую медиацию [Council of Europe 2016: 49]. После двухлетнего обсуждения двух подходов к выделению видов медиативной деятельности, эксперты Совета Европы из разных стран в 2018 году пришли к заключению о необходимости включения, только следующих видов медиации: *текстообразующая медиация* [Council of Europe 2018: 106, 107-117], *понятийно-регулятивная медиация* [Council of Europe 2018: 106, 117-121], *коммуникативно-регулятивная медиация* [Council of Europe 2018: 106, 122-125].

В общеевропейской языковой педагогике *текстообразующая медиация* включает, с одной стороны, использование двуязычной деятельности в медиативных целях (выборочный перевод с целью передачи конкретной информации), интерпретацию образно-схематической информации на языке перевода, перевод письменного текста устно и перевод письменного текста письменно, а, с другой, одноязычные весьма разнородные виды деятельности на неродном языке. Так, в их число вошли: ведение конспектных записей при прослушивании лекций или участия в семинарах, собраниях, совещаниях и т.п., выражение личного мнения о своем отношении к какому-то творческому продукту вербальной деятельности другого человека (включая литературу) с элементами интерпретации и оценивания, и интерпретативный анализ и критическое осмысление творческих текстов (включая художественную литературу)² [см. Council of Europe 2018: 106, 107-117].

² По мнению автора статьи, в общеевропейской языковой педагогике при выделении разновидностей текстообразующей медиации явно нарушен методологический принцип единства классификации.



В отношении *понятийно-регулятивной медиации* как коммуникативного вида деятельности разработчики сочли необходимым включить монолингвальные понятийно-регулятивные виды медиативной деятельности по:

- а) обеспечению условий для группового сотрудничества в процессе попыток коммуникантов достичь понятийно-концептуального взаимопонимания;
- б) созданию понятийно-концептуального пространства для сотрудничества при совместном решении конкретной проблемы;
- в) управлению (со стороны медиатора) коммуникативным взаимодействием коммуникантов в процессе выполнения совместной работы, а также стимулированию концептуально-понятийного взаимодействия в процессе обсуждения (включая дискуссионное обсуждение) проблем, подходов к их решению, стратегии по реализации совместно принятых положений и решений [см. Council of Europe 2018: 106, 117-121].

В отношении *коммуникативно-регулятивной медиации* разработчик «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume» и эксперты международного общеевропейского проекта по обновлению общеевропейских дескрипторов определения коммуникативного уровня владения индивидом языком предлагали сфокусироваться на:

- а) монолингвальной деятельности медиатора по фасилитации плюрикультурного дискуссионного пространства;
- б) билингвальной кросс-культурной деятельности медиатора в ситуациях неформального общения с друзьями и коллегами;
- в) монолингвальной деятельности медиатора по оказанию помощи коммуникантам в деликатных ситуациях взаимодействия и ситуациях с наличием разногласий между ними [см. Council of Europe 2018: 106, 122-123].

Однако не только эти виды медиативной деятельности в совокупности с их разновидностями являются объектами обучения языку, но и медиативные стратегии планирования и осуществления этой деятельности в условиях межкультурной коммуникации, такие как медиативные стратегии пояснения неизвестных понятий в условиях межкультурной коммуникации и стратегии текстовой модификации и реконструирования продуктов речи для улучшения восприятия вербальной информации участниками межкультурного взаимодействия [см. Council of Europe 2018: 126-129]. Причем, в рассматриваемом общеевропейском труде представлены иллюстративные оценочные шкалы

для оценивания уровня владения пользователями языка каждым из выделенных видов медиации и их разновидностями, а также стратегиями подготовки и осуществления медиации в условиях межкультурного общения. Другое дело, во-первых, они должны быть методически адаптированы к национальным образовательным контекстам и направлениям подготовки студентов в высшей школе, а, во-вторых, прежде, чем оценивать какую-либо деятельность, необходимо раскрыть лингвокультурные основы и методические технологии обучения разным видам медиативной деятельности в языковом вузе при подготовке студентов непереводческих специальностей и на неязыковых факультетах университетов и их методический диапазон использования на разных уровнях высшего образования (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры), отталкиваясь от достижений общеевропейской языковой педагогики и с учетом теоретических и прикладных результатов в области теории коммуникации [см., например, Соколов 2002], теории и практике профессиональной межкультурной коммуникации [см., например, Барышников 2018], теории и методики обучения нормам межкультурного общения на ИЯ (включая медиативное развитие обучаемых) и его методического обеспечения [см., например, Сафонова 2019; Safonova 2017, 2018]. Однако насколько готовы университетские преподаватели к медиативному развитию студентов средствами иностранного языка как учебной дисциплины?

Взгляды российских преподавателей на медиацию как объект обучения при изучении иностранных языков

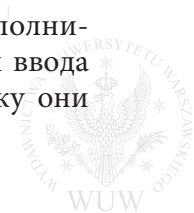
В 2018–2019 гг. был проведен методический опрос 70 преподавателей ИЯ в трех российских университетах (МГУ им. М.В. Ломоносова, МГИМО и НГЛУ им. Н.А. Добролюбова), ведущих курс теории и методики обучения ИЯ (27 преподавателей), практический курс английского языка как специальности (12 преподавателей), практический курс немецкого языка для студентов гуманитарных специальностей (12 преподавателей) и практический курс английского языка на неязыковых гуманитарных и естественнонаучных факультетах (12 преподавателей) с последующим их методическим интервьюированием при необходимости. Этот опрос был направлен на то, чтобы эмпирически:

- а) изучить степень методической осведомленности университетских преподавателей медиативной деятельности как объекте обучения ИЯ;
- б) выяснить методические взгляды университетских преподавателей на принятие или непринятие общеевропейской идеи о переходе

- в вузовском языковом образовании к обучению коммуникационным видам деятельности в общеевропейской трактовке (перцепции, продукции, интеракции и медиации);
- в) определить на каком из уровней высшей школы (бакалавриате, магистратуре, аспирантуре) и к каким видам и разновидностям медиативной деятельности целесообразно начать лингвокультурную подготовку студентов как кросс-культурных/плюрикультурных медиаторов [Safonova 2017, 2018];
 - г) выяснить наличие или отсутствие трудностей в методическом прочтении книги «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume»;
 - д) определить наличие или отсутствие необходимости методически адаптировать оценочные шкалы, представленные в обсуждаемой публикации для определения уровня владения студентами различными видами и разновидностями медиации.

Согласно полученным данным, полностью общеевропейскую идею о переходе на обучение коммуникационным видам деятельности поддержали 10% респондентов, частичную поддержку высказали 85% преподавателей (указав при этом на необходимость создания целого ряда образовательных предпосылок и условий для изменения методики обучения ИЯ); 4% респондентов отметили, что для принятия решения им необходимо дополнительное время работы с рассматриваемой общеевропейской публикацией, о полном отказе от идеи перехода к обучению на ИЯ рассматриваемым коммуникационным видам деятельности заявил 1% респондентов, считая, что они обеспечивают у студентов достаточно хороший уровень овладения ИЯ без внесения каких-то методических изменений и инноваций в учебный процесс.

Те респонденты, которые частично поддержали переход на обучение коммуникационным видам деятельности (причем в единстве вербального и невербального компонентов межкультурной коммуникации [Молчанова 2014]), сочли необходимым подчеркнуть, что практическая реализация этого общеевропейского подхода не может быть достигнута без, во-первых, значительных усилий разработчиков университетских программ, программ и учебников по созданию инновационных учебных материалов; во-вторых, их сотрудничество с университетскими преподавателями в пилотном использовании этих материалов в университетских классах; и, в-третьих, обмен и обсуждение университетской практики преподавания медиации с точки зрения образовательных преимуществ и недостатков. Их интервьюирование дало дополнительную информацию о некоторых предварительных условиях ввода медиации как объекта обучения ИЯ в университете, поскольку они



акцентировали внимание на том, что, по их мнению, университетские преподаватели ИЯ нуждаются в дополнительной профессиональной подготовке для обучения медиации на занятиях по ИЯ, которая должна быть подробно описана в учебной литературе по теории и методике обучения ИЯ в вузе.

Понятийное содержание лингводидактического термина «медиация» в общеевропейской трактовке его толкования не вызвало затруднений у 75% респондентов, в то же время при работе с английским текстом сопроводительных материалов к общеевропейским рамочным рекомендациям для изучения языка, преподавания языка и определения уровня коммуникативного владения языком [Council of Europe 2018] респондентами отмечались значительные терминологические затруднения в процессе чтения и методического осознания сути трактовок основных видов медиации (*mediating a text, mediating concepts, mediating communication*) и сопряженных с ними стратегий медиативной деятельности. Более того, их комментарии касались того факта, что преподаватели ИЯ могут столкнуться со значительными трудностями при поиске подходящих русских лингводидактических эквивалентов для английской терминологии по медиации, особенно при написании рабочих программ по иностранному языку как учебной дисциплине, что требует, на их взгляд, создания специального методического англо-русского глоссария по всем коммуникационным видам деятельности как объектам обучения в языковом образовании.

Хотя в целом большинство респондентов не сомневались в необходимости внедрения медиации в современное университетское языковое образование, тем не менее наметилась четкая граница между двумя группами респондентов. Первая группа (44% опрошенных университетских преподавателей) считала, что медиация как цель преподавания и обучения должна быть включена в учебные программы и учебные материалы по современному языку только для студентов гуманитарных специальностей с международной перспективой в их карьере. Другая группа респондентов (около 56% опрошенных университетских преподавателей) придерживалась мнения, что медиация как объект обучения и оценивания должна быть включена во все учебные программы практических курсов ИЯ, независимо от того, планируют ли студенты или не планируют выбрать международно-ориентированную карьеру. В этой связи хотелось бы поддержать вторую точку зрения, поскольку, если следовать первой точке зрения, то это может спровоцировать что-то вроде дискриминации в университетском языковом образовании при лингвокультурной подготовке студентов разных профилей к профессиональному межкультурному взаимодействию.



Что касается ввода медиативного аспекта обучения ИЯ на разных уровнях высшей школы, то в этом случае респонденты придерживались почти что одинаковой позиции, считая, что текстообразующая медиация может быть объектом обучения языку, начиная с бакалавриата, учитывая тот факт, что в России накоплен немалый опыт создания университетских курсов по подготовке студентов на неязыковых факультетах к переводческой деятельности в сфере профессиональной межкультурной коммуникации.

Однако на языковых факультетах вузов должен быть поставлен вопрос об обучении переводу как одному из способов медиативной деятельности при подготовке студентов по лингвистическому или педагогическому направлениям. В отношении подготовки профессиональных переводчиков следует заметить, что, вопрос о переводчике как культурном медиаторе не так прост, как кажется, и требует дискуссионного обсуждения на материале разных типов перевода, жанров перевода и функциональных факторов двуязычной коммуникации, определяющих уместность проявления медиативных действий в заданной переводческой ситуации, поскольку скрытая медиативная деятельность у переводчика всегда присутствует.

И в этом плане надо вести национальные исследования по проблеме медиации как объекте языкового образования, поскольку на общеевропейском уровне пока еще эта проблема только начала изучаться. Более того, если обратиться к анализу дескрипторов по оцениванию переводческих умений, то о собственно переводческих умениях речь идет лишь на уровне B2 и частично на уровне C1 и C2 [Council of Europe 2018]. Все это наводит на размышление о том, что необходимо, во-первых, более тщательно осмыслить медиацию как объект методического моделирования в целом и в отношении профессиональных переводчиков в частности, поскольку общеевропейская языковая педагогика при выделении дескрипторов ориентирована на переводчиков-любителей, а не профессионалов, во-вторых, определить степень вариативности профессионально-профильных методических моделей обучения медиации в единстве ее вербального и невербального компонентов с ориентацией на разные образовательные контексты высшей школы.

Что касается понятийно-регулятивной медиации, то далеко не всем ее разновидностям можно начинать обучать даже на уровне магистратуры. Работа может вестись только в отношении развития медиативных умений создавать понятийно-концептуальное пространство для сотрудничества при совместном решении конкретной проблемы. Все остальные разновидности медиации на ИЯ в большей мере вписываются в медиативную подготовку аспирантов.



А для обучения коммуникативно-регулятивной медиации необходима специально разработанная и интернет-ориентированная учебная литература, посредством которой можно моделировать ситуации коммуникативных сбоев и помех в конкретной сфере межкультурной коммуникации и создавать условия для медиативного тренинга кросс-культурных медиаторов (в магистратуре) и плюрилингвальных медиаторов (в аспирантуре) [Сафонова 2017, 2018].

Заключение. К числу явных методических достижений общеевропейского проекта при разработке медиативных оценочных шкал относятся:

- 1) признание медиации как четвертого коммуникационного вида деятельности, подлежащей обучению и оцениванию в процессе обучения нормам межкультурного общения на ИЯ;
- 2) выделение лингводидактически значимых видов медиации для подготовки медиаторов-любителей и гуманитарно важных разновидностей медиации, позволяющих медиатору помочь участникам межкультурного взаимодействия достичь взаимопонимания и быть способными решать конструктивно возникающие проблемы бытия человека в современном мире;
- 3) создание комплекса оценочных шкал для градуированного поуровневого оценивания динамики развития обучающихся как кросс-культурных плюрикультурных медиаторов;
- 4) разработка методики экспертного оценивания степени методической инструментальности и практической ценности иллюстративных шкал для оценивания медиативных умений индивида в условиях межкультурной коммуникации и подходов к адаптации оценочных шкал для разных национальных контекстов языкового образования [см. North 2014, 2015, 2016; North, Piccard 2016; North, Coodier 2017].

Вместе с тем это лишь начало пути в разработке теории и практики обучения медиации как коммуникационному виду деятельности межкультурной коммуникации и как средству достижения коммуникативно-когнитивного согласия в процессе международного сотрудничества и кооперации. Дальнейшее методическое проектирование в этой сравнительно новой области методического знания предполагает осмысление и обсуждение:

- медиативной культуры как неотъемлемой части межкультурной подготовки выпускников высшей школы с учетом уже существующих профессиональных требований к медиатору как участнику кросс-культурного/плюрикультурного взаимодействия, причем с опорой на научные и прикладные результаты исследования

медиации как культурного явления в других областях гуманитарного знания;

- методики профилизации медиативных дескрипторов для разных образовательных контекстов обучающихся и технологии методической адаптации общеевропейских дескрипторов к разным образовательным контекстам обучающихся для создания фонда оценочных средств, а также пилотирования разных типов оценочных средств из этого фонда на предмет их валидности и надежности в процессе внутривузовского контроля качества языковой подготовки на разных уровнях университетского образования (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры);
- проектирование и создание градуированных комплексов учебных и тестовых заданий с ориентацией на последовательное освоение таких социокультурных ролей [о социокультурных ролях участников межкультурной коммуникации см. Сафонова 2017, 2018 и др.], как роли культурного наблюдателя, кросс-культурного этнографа/антрополога, кросс-культурного фасилитатора, кросс-культурного/плюрикультурного медиатора.

Список литературы

- Алешина А.В., Косовская В.А. Медиация как результат взаимодействия конфликтологии и юриспруденции // Общество, среда, развитие, № 2, 2012. – С. 112-114 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-kak-rezultat-vzaimodeystviya-konfliktologii-i-urisprudentsii/viewer> (дата обращения: 22.10.2020).
- Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: Учебник. – М.: Вузовский учебник; ИНФРА-М, 2018. – 368 с.
- Гончаренко Л.В. Коммуникативная деятельность и ее социальная значимость // Современные проблемы науки и образования, № 2, 2014 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12540> (дата обращения: 22.10.2020).
- Дидактика перевода: Хрестоматия и учебные задания: Учеб. пособие / Сост. В.Н. Базылев, В.Г. Красильникова; под ред. В.Н. Базылева. – 5-е изд., стер. – М., 2017. – 128 с.
- Зимняя И.А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности // Вопросы теории перевода, Вып. 127. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1978. – С. 37-49.
- Иванова Е.Н. Методы эффективной работы медиатора в разных сферах практики // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, № 4, 2015. – С. 131-136.
- Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: Учебное пособие. – М.: Изд-во «ЭТС», 2004. – 424 с.
- Латышев Л.К. Перевод: Проблемы теории, практики и методики преподавания. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.



- Латышев Л.К. Технология перевода: Учебное пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
- Молчанова Г.Г. Когнитивная поликодированность межкультурной коммуникации: вербалика и невербалика. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014. – 209 с.
- Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Основы межкультурной дидактики. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 376 с.
- Психология перевода: Учебное пособие для высш. курсов переводчиков / Сост. И.А. Зимняя, В.И. Ермолович. – М.: МГПИИЯ, 1981. – 99 с.
- Сафонова В.В. Вузовский УМК по иностранному языку как инструмент диалога культур в глобализированном мире // Вестник Московского университета: Серия 19: «Лингвистика и межкультурная коммуникация», № 1, 2019. – С. 38-50.
- Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учеб. пособие. – СПб.: Михайлов, 2002. – 460 с.
- Соловьева И.Ю. О необходимости базовых знаний о медиации в работе судьи // Медиация как культура согласия: Материалы международной научно-практической конференции 9-10 апреля 2014 года (г. Пермь): Сб. информ.-метод. материалов / Под ред. Т.И. Марголиной, Л.А. Ясыревой. – Пермь, 2014. – С. 51-59.
- Aligning Tests with the CEFR: Reflections on Using the Council of Europe's Draft Manual / Ed. W. Martyniuk. – Cambridge: CUP, 2010. – 272 p.
- Brown D.N. Mediated Learning and Foreign Language Acquisition // ASp, Vol. 35-36, 2002 [Electronic resource]. – URL: <http://asp.revues.org/1651> (Accessed: 22.10.2020)
- Cheng X. Knowledge of Mediation and Its Implementation Among Secondary School EFL Teachers in China // Theory and Practice in Language Studies, Vol. 1, No. 9, 2011. – P. 1111-1121.
- Council of Europe. CEFR Illustrative Descriptors: Extended Version 2016: Pilot Version for Consultation. – Strasbourg: Language Policy Unit, 2016. – 104 p.
- Council of Europe. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge, 2001. – 260 p.
- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume. – Strasbourg: Department Council of Europe Language Policy, Programme Education Policy Division Education Department Council of Europe, 2018. – 235 p.
- Coste D., Cavalli M. Education, Mobility, Otherness: The Mediation Functions of Schools. – Strasbourg: Council of Europe, Directorate General of Democracy, Language Policy Unit, 2015. – 71 p.
- Cultural Mediation in Language Learning and Teaching / Ed. G. Zarate et al. – Strasbourg, Graz: Council of Europe, European Centre for Modern Languages, 2004. – 248 p.
- Honeyman C. Five Elements of Mediation // Negotiation Journal, Vol. 4, Issue 2, 1988. – P. 149-160.
- Martin M.C., Phelan M. Interpreters and Cultural Mediators – Different but Complementary Roles // Translocations: Migration and Social Change: An Inter-Disciplinary Open Access E-Journal, 2009 [Electronic resource]. – URL: http://www.academia.edu/250428/Interpreters_and_Cultural_Mediators_different_but_complementary_roles (Accessed: 22.10.2020)
- Mediation in the EU: Language, Law & Practice. – Vilnius: Academy of European Court, 2018. – 82 p. [Electronic resource]. – URL: https://era-comm.eu/Language_Mediation/wpcontent/uploads/2018/07/118DT101_docu.pdf (Accessed: 10.02.2020).

- Mitrut D. Intercultural Mediation // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol. 2, No. 113, 2012. – P. 344-350.
- Moffitt M.L. The Four Ways to Assure Mediator Quality (and Why None of Them Work) – April 7, 2008. – 38 p. [Электронный ресурс]. – URL: <https://ssrn.com/abstract=1117765> (Accessed: 22.10.2020)
- North B. The CEFR Illustrative Descriptors: Past, Present And Future // 2014 EALTA Conference Presentations, 2015 [Electronic resource]. – URL: <http://www.ealta.eu.org/conference/2014/presentations/Brian%20North%20EALTA%202014.pdf> (Accessed: 22.10.2020).
- North B. The CEFR in Practice. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – 286 p.
- North B. Developing CEFR Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation // *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, No. 3 (2), 2016. – P. 132-140.
- North B., Coodier T. Recent Updates to the CEFR and Relevance for Classroom Practitioners, 2017. – 43p. [Electronic resource]. – URL: <https://www.slideshare.net/eaquals/brian-north-recent-updates-to-cefr-riga-2017final> (Accessed: 22.10.2020).
- North B., Piccardo E. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). – 2016. – 64 p. [Electronic resource]. – URL: <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c> (Accessed: 22.10.2020).
- Pel M. Referral To Mediation: A Practical Guide For An Effective Mediation Proposal. – Den Haag: Sdu Uitgevers, 2008. – 240 p.
- Piccardo E. Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion? // *ÉLA (Études de Linguistique Appliquée)*, Vol. 167, 2012. – P. 285-297.
- Rethinking Negotiation Teaching: Innovations For Context And Culture / Ed. C. Honeyman, J. Coben, G. De Palo. – Saint Paul: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2009. – 366 p.
- Safonova V. Cultural Studies as a Didactic Means of Improving Intercultural Language Education // *European Journal of Language and Literature Studies*, Vol. 7, No. 1, 2017. – P. 76-85.
- Safonova V. Educating the Language Learner as a Cultural Mediator in the English Classroom // *Proceedings of the 11th Innovation in Language Learning International Conference*. – Bologna, Florence: Filodiritto Publishers, 2018. – P. 305-308.

Ushakova N.I.

ushakova.khnu@gmail.com

Intercultural Aspect of Textbooks on Language Training for Educational Migrants

A feature of the present-day situation regarding the intercultural interaction of participants of the university educational process is a change of methodical or even methodological paradigm. The scientists define a common goal of education as the development of a person of moral, *Homo moralis*. The goal of mastering means of communication, i.e. language training, in foreign universities is to receive foreign language education that facilitates the development of a personality capable of engaging in a dialogue of cultures [Passov, Kiberova et al. 2007]. Publications of the leading methodologists (A. Berdichevskiy, O. Mitrofanova, Y. Prokhorov) prove that foreign language training should develop the student's individuality in the intercultural dialogue. In the case of studying abroad, country-specific information mastering does not lead to automatic understanding of the non-native culture and therefore the non-native language being studied. The development of the special behavior strategies and training that enables "understanding the other" (A. Berdichevskiy) is required. The main goal of intercultural education from the cognitive viewpoint is the inculcation of the ability to understand non-native culture, the capacity to evaluate, compare and choose. Communicative competence gives way to an intercultural one that forms within thinking, emotions, behavior.

From a methodical perspective, language and communicative means of intercultural communication are functional parts of an educational system. They are reflected and systematized in textbooks on language training according to their specific tasks.

In our previous publications, we noted that, for various reasons, foreign students' training in Ukraine is carried out in Ukrainian, Russian, English, and that it is necessary to bring the parameters of the educational process in line with European requirements. Thus, based on the analysis of programs for the initial and main stages of training, we can conclude that the term *textbook on language training* in the current academic and methodological



situation of identity of requirements for the level of students' training is quite appropriate [Ushakova 2009]. Therefore, we believe that further use of the term "textbook on language training" is reasonable and methodologically justified.

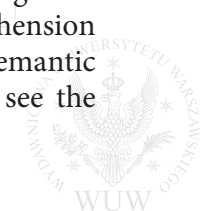
In order to analyze the intercultural aspect of the textbook, we will consider one of the defining approaches of the modern methodological paradigm in language learning as a means of intercultural communication – namely, the culturological one that is expressed in the development of intercultural communication and dialogue of cultures.

The issues of *intercultural communication* are a relevant branch of modern humanist and interdisciplinary knowledge. The terms *intercultural interaction* and *dialogue of cultures* (A. Berdichevskiy) is also considered in the context of methodology. S. Mishlanova and T. Permiakova [Mishlanova, Permyakova 2005] point out quite a paradoxical situation with regard to intercultural communication (hereinafter IC): the number of works on IC (or related to IC) has seen an avalanche-like growth, while qualitative transformation of the conceptual apparatus does not take place. Moreover, recent publications do not focus the readers' attention on the definitions of IC, therefore the meaning of IC is either "lost" or accepted by default. This state is typical of rapidly developing knowledge, when the polysemy of terminology grows.

Intercultural communication is the process of interaction (verbal and non-verbal) between speakers of different cultures and languages. We can talk about intercultural communication (with all its possible failures and mistakes) only when communicants not only belong to different linguistic ethnocultures, but also realize the fact of each other's foreign nature [Khaleyeva 1999]. The intercultural paradigm is considered the ontology of modern language education [Gal'skova, Gez 2008].

In the conditions of intercultural communication, a secondary linguistic personality [Karaulov 1987; Khaleyeva 1999], who can realize himself/herself within the framework of the dialogue of cultures, is formed. This ability is called intercultural competence. This concept appeared as a result of expanding the boundaries of the construct "communicative competence", the emergence in its structure of an element of understanding "the limitations of one's own culture and language and the ability to switch to other linguistic and non-linguistic forms of behavior in a meeting with another culture" [Berdichevskiy 2005: 18].

Intercultural competence (in its relationship with communicative competence) is one of the indicators of the formation of a secondary linguistic personality, since intercultural competence is related to the comprehension of the picture of the world of another socio-culture, cognition of semantic orientations of another ethnolinguistic community, the ability to see the



similarities and differences between the communicating cultures and apply them in the context of intercultural communication. Since the 21st century is the century of multicultural dialogue, it is important to develop a multilingual and multicultural linguistic personality, as well as to substantiate the linguo-didactic status of the category “multilingual and multicultural competence”.

Since the end of the last century, the concepts of “intercultural competence” and “intercultural learning” have been firmly established. It was at this time that the communicative method reached a new stage of its development, related to the search for ways of interrelated communicative, sociocultural and cognitive development of learners, which implies the actualization of personality based on the knowledge of someone else’s reality and on the perception of a foreign culture. This new direction became known as the “cultural approach” or “intercultural learning”.

In the context of integration in the field of higher education, it is important to find an effective mechanism for transforming the diversity of languages and cultures from a factor that impedes a dialogue between representatives of different linguistic societies, into a means of mutual understanding and enrichment, a tool for the creative development of a socially active and independent personality. This mechanism involves language education, based on the intercultural paradigm and proclaiming the multicultural principle as its leading one, which ensures the social and academic mobility of young people. Social and academic mobility of an individual aims to help them deeply feel their belonging to their native people and realize themselves as a citizen of a country and at the same time an individual of a multicultural and multilingual world civilization [Gal’skova, Gez 2008].

The main provisions of intercultural learning consist in the following: participants of the intercultural dialogue are *intercultural personalities*; each of them “brings his/her communicative (cultural) style into the situation using language tools: his/her vision and understanding of the surrounding reality, including knowledge about the interlocutor’s country (geography, political situation, etc.), as well as knowledge about one’s own country, which introduce a social sense to the situation and are crucial for mutual understanding” [Berdichevskiy 2005: 18].

A. Berdichevskiy’s statements demonstrate the scientific and methodological perspective of the analysis of the problems of intercultural communication, which is relevant for our purposes. Attention should be drawn to the following: “*foreign language learning ... as a phenomenon of constant interaction of a learner with a foreign culture in the course of language communication, is intercultural in nature. This intercultural communication begins at the level of words and includes grammatical phenomena*” [Berdichevskiy

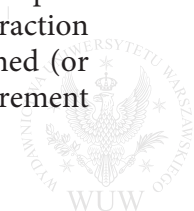
2005: 18]. We agree with E. Passov, who believes that there is no separate language and culture – language is an organic part of culture. The facts of language are at the same time facts of culture. This means that any grammatical, lexical, stylistic, and other phenomenon of the studied language is an introduction to the culture of this language and requires learners to understand this process of acculturation.

The classification and analysis of language elements at various levels (from the phonetic one to the level of sentences and text) have been conducted in Y. Vereshchagin and V. Kostomarov's classic monograph *Language and Culture*. This study is the beginning of a linguistic and cultural approach to teaching Russian as a foreign language. The described linguistic and methodological principles are relevant in learning and teaching any foreign language, especially in language training. The linguistic and cultural direction, which has not lost its importance, led to the development of ideas of linguistic culturology, and now is the most developed aspect of the culturological learning approach from a linguistic and methodological viewpoint.

A further approach – sociocultural – assumes close interaction of language and culture in the process of language learning [Shchukin 2007]. This term makes it possible to classify modern culturological methodological ideas as follows: the sociocultural approach to language teaching is characterized by two tendencies in the interpretation of the facts of language and culture for educational purposes: 1) from the facts of the language to the facts of the culture; 2) from the facts of the culture to the facts of the language. In the first case, the dominant tendency is to show the reflection of the culture and thinking of native speakers using linguistic units from which culturological information is extracted. This is how the acquaintance with the facts of culture is carried out within the framework of linguistic and regional studies.

When culture became the subject of scientific description in the methodology of teaching foreign languages, language received the status of a means of its study. This is the main postulate of the culturological approach. This approach motivates foreign language education as well as educational tendencies in language learning as means of personality formation fostering its cultural development.

The focus of intercultural learning is to teach “understanding of the other”. “This thesis about the dialogue of cultures and the dialogue of individuals requires a change of the concept and meaning of the very idea of foreign language training, since the dialogue of cultures, like any dialogue, is a process as a result of which mutual understanding, the process of interaction between two individuals, two mentalities, is manifested, strengthened (or destroyed)” [Berdichevskiy 2005: 18]. This approach implies the requirement



for the development of the personality of not only the learner but also the teacher. A. Berdichevskiy believes that the main goal of intercultural learning is not the transfer of information about a new culture but the inculcation of the ability to understand it, that is, the goal is not informational but activity-based and cognitive. This thesis is in tune with E. Passov's ideas about the educational nature of language as an academic subject. It is impossible to give a student all the necessary information (of any nature, including culturological), it is more rational to teach them how to find and interpret it independently.

The connecting link between the mentioned goal of learning and the achievement of the required level of students' proficiency is the determination of the content and means of learning. The content of intercultural learning includes various components (linguistic, pragmatic, historical, aesthetic, ethical, reflective) as well as knowledge and skills that are a prerequisite for the process of intercultural communication.

For an educational migrant studying in another country, this knowledge is primarily the culture of verbal behavior. "The culture of a human's verbal behavior is his/her essential social characteristic. It is determined by the measure, the degree of compliance of the individual's actual verbal behavior with the norms of verbal communication, behavior, and the rules of speech etiquette at a particular stage of social development in a given linguistic community (in a linguistic culture). The culture of verbal behavior is determined by the general norms of the culture of communication and the specific special role of a person, in our case, a student studying a foreign language in the country of its speakers" [Zimnyaya 1989: 73].

In the culture of verbal behavior, several components are distinguished: the culture of speech etiquette, the culture of thinking, the culture of language as a system of means of thought expression, the culture of speech, the culture of non-verbal communication.

One of the elements of this system – the Russian speech etiquette – is described by N. Formanovskaya and her followers in order to provide education for foreigners. The importance of this component of verbal behavior is unquestionable. Non-compliance with the rules of speech etiquette can destroy communication. Modern young personnel, focused on successful professional activity, undoubtedly realize the importance of mastering etiquette knowledge and corresponding speech skills. Therefore, the need to reflect this component in the textbook is beyond doubt.

The next (perhaps the paramount) important component is the culture of thinking. The student's culture of thinking "in his/her interaction with other people is identified in the fact that he/she can correctly and accurately reflect and assess the communicative situation s/he is in and make decisions

adequate to this situation” [Zimnyaya 1989: 74]. In the process of language teaching, it is important that the culture of thinking “is also manifested in the selection of linguistic means and ways of forming and formulating the stated thought” [Zimnyaya 1989: 74]. The entire system of language training for educational migrants should be aimed at the formation of a culture of language and a culture of speech, and, accordingly, the formation of professional competence by means of the studied language. It can be stated that the formation of a culture of language and a culture of speech has long been recognized by methodologists as a learning issue and has found a corresponding reflection in textbooks.

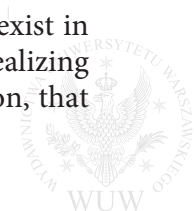
The relevant component of the culture of communication the importance of which is emphasized by researchers is the culture of somatic communication, the art of mastering the units of statics – postures, facial expressions, and units of dynamics – gestures and facial expressions. Unfortunately, non-verbal means of communication are not included in the curricula of the main courses of language training for foreigners that influence the level of their communication culture. A special course “Linguistic and Regional Studies”, developed by us for future philologists and translators, students of the Faculty of Foreign Languages of V.N. Karazin Kharkiv National University, only includes the section “Non-verbal languages”.

In the educational process the selection and presentation of information on the national and cultural specifics of the verbal behavior of a linguistic personality is necessary to ensure the sociocultural component of the communicative competence of foreigners. In methodology this component is called linguistic and cultural competence and is defined as “the knowledge of national customs, traditions, realities of the country of the target language, the ability to extract country-specific information from language units and use it to achieve communication” [Azimov, Shchukin 1999: 140].

The culturological (intercultural) approach involves the implementation of the following requirements in the system of an intercultural textbook on the language training for educational migrants:

1. Preparation for intercultural interaction in all communication spheres, including educational and professional.
2. Considering the peculiarities of intercultural communication at all levels of the language system.
3. Problems and situations of communication that are relevant for intercultural contact should become the units of learning [Ushakova 2009].

The textbook on language training for educational migrants is a tool for the formation of a secondary linguistic personality which can fully exist in a foreign language linguistic environment. Language is a tool for realizing the personal goals of young people. The main goal is to get education, that



is, a certain amount of information and procedural knowledge, the ability to use and obtain information.

The knowledge gained from the experience of practical activity is associated with language; the transfer of knowledge from one individual to another is impossible without language. "Knowledge arises in the consciousness of the recipient of speech at the moment of linguistic interaction, because at this moment, due to the unity of the lingual element, the mental-lingual complex of the recipient of speech is connected to the mental-lingual complex of the sender of the speech, as a result of which a relative harmonization occurs" [Morkovkin, Morkovkina 1994: 69]. To master extra-linguistic knowledge, it is necessary to have knowledge of linguistics (aspects of language) and the skills of speech activity in all its types. Therefore, the intercultural aspect of the textbook is a unity of aspectality and complexity, means of interconnected teaching of all types of speech activity.

The intercultural curriculum of the textbook should include thematic, textual and lexical levels. The thematic level is based on the program requirements for students of different profiles and language levels. It is represented by a set of texts that can be included in a textbook or manuals that provide training in communication in the sociocultural sphere. Accordingly, a certain layer of vocabulary is being mastered.

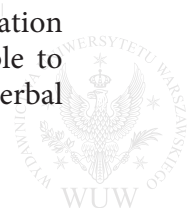
We have written before about the need for non-native speakers to master onomastic vocabulary, anthroponyms and toponyms [Ushakova 2015], the adequate interpretation of which is important for achieving the goals of intercultural communication.

We consider it necessary to supplement this aspect with a special group of verbs, a parameter (level) of idioms and paremias as well as paraverbal and non-verbal parameters (levels) that characterize the components of communication of the same name. This is related to the following circumstances.

In the view of the researchers [Gorelov 1980; Knapp 1978; Fast, Khol 1997] only 35% of information is transmitted through words. The remaining 65% are non-verbal messages that occur without the use of words. Non-verbal communication – gestures, facial expressions, posture, clothing, distance between communicants. Without the correct interpretation of such elements, mutual understanding is impossible.

Elements of non-verbal and paraverbal communication in each culture have a certain meaning, understandable to the representatives of this culture. In intercultural communication, the mastery of non-verbal and paraverbal means must be specially organized.

The dual (biological and social) nature of non-verbal communication explains the presence of signs that are universal and understandable to all as well as specific signals used within a certain culture. In non-verbal



communication, three types of non-verbal means are distinguished: 1) behavioral signs (due to physiological reactions: paleness or redness from excitement, trembling from cold or fear, etc.); 2) unintentional signs (associated with human habits: scratching the nose, swinging a leg for no reason, biting lips, etc.); 3) proper communication signs. These signs are signals that convey information about an object, event, or state [Knapp 1978].

Studying the elements of non-verbal communication helps to understand the ways in which the intercultural meaning of communication is expressed. An important feature of this type of communication is that it is carried out with the help of all senses: sight, hearing, touch, taste and smell. Paraverbal information is perceived based on hearing. Based on the vision, information about facial expressions and body movements, postures, and spatial orientation (proxemics) is received. The tactile channel works based on touch. The elements of non-verbal communication also include the understanding and use of time – chronology. All these elements are interconnected and complement each other [Gorelov 1980; Knapp 1978].

Most of the gestures are culture-specific, they are symbols and have a contractual nature within the framework of a sociocultural community. They are classified as follows.

1. Illustrators – descriptive, pictorial, and expressive gestures that accompany speech and lose meaning without the speech context. The speaker tries to reveal the meaning of the statement more deeply through them. Illustrators tend to amplify when the listener does not seem to understand the speaker.
2. Conventional gestures are used for greeting or saying goodbye, inviting, prohibiting, insulting, etc. They can be directly translated into words, used deliberately, and seen as conventional movements. They are often used instead of words that are awkward to say out loud. Therefore, all obscene gestures fall under this category.
3. Modal gestures – gestures of approval, displeasure, irony, mistrust, uncertainty, ignorance, suffering, meditation, concentration, confusion, depression, disappointment, disgust, joy, delight, surprise. They express the emotional state of a person, his/her assessment of the environment, attitude to objects and people, signal a change in the subject's activity in communication.
4. Ritual gestures (Christians make the sign of the cross, Muslims at the end of the prayer sweep their palms across their faces from top to bottom, etc.) [Knapp 1978].

Since all these gestures are culture-specific, they can have quite different meanings in different cultures. Misusing gestures can lead to serious misunderstandings.



Mimicry is a change of a person's facial expression that can be observed in the process of communication. Mimicry allows expressing all universal emotions: sadness, happiness, disgust, anger, surprise, fear, and contempt. One of the tasks of intercultural communication learning is training the interpretation of facial expressions of the representatives of the culture of the target language.

The eyes can also express a range of feelings and emotions. Eye contact can indicate the beginning of a conversation; it is a sign of attention, support while talking, or, on the contrary, the termination of communication; it can indicate the end of a remark or the conversation as a whole. You can smile with your eyes or look a person up and down. In Western cultures, a person who does not look at a partner is considered insincere. And in many Asian cultures, gazing is a form of disrespect.

An essential aspect of non-verbal communication is posture – the position of the human body that a person assumes in the process of communication. A pose gives meaningful information about a person's condition (a person is tense or relaxed, in tune with conversation or wants to leave as soon as possible) [Gorelov 1980]. Three groups of poses are distinguished:

1. Engaging in or leaving a conversation (openness or closeness for contact). When avoiding conversation, the hands are crossed on the chest, fingers locked in a lock. If a person is ready to communicate, then s/he smiles slightly, his/her face and body are turned to the interlocutor.
2. Power and submission. The power of communication is manifested by "hanging" over the partner, patting him/her on the shoulder or arm. Submission manifests itself in an uncertain pose – a stoop, the look is directed from the bottom up.
3. Confrontation or harmony. The confrontation is expressed in clenching the fists, pushing forward one shoulder, or putting hands to the sides. In harmony, the poses of communication partners are always similar, open, and free [Knapp 1978].

Poses differ not only in different cultures but also within the same culture between social, gender and age groups. If a North American or European student can sit in front of a professor in any way he/she wants, African and Asian cultures will consider it a lack of respect and deference.

The manner of dressing is entirely determined by the specifics of a particular culture. There are models of clothing that can inform us about a person's social status, sometimes from clothing we learn about events in a person's life (graduation from university, wedding, funeral). A uniform indicates the profession of its owner. For a correct assessment of the status of

the interlocutor, it is necessary to have information about the peculiarities of the manner of dressing in the foreign culture.

Comparisons of the behavior of representatives of different cultures [Fast, Khol 1978] have made it possible to establish that when communicating, people of different cultures use various types of touching their interlocutors (handshakes, kissing, stroking, patting, hugging, etc.). Due to different kinds of touch, the communication process can take on a different character and proceed with different efficiency. Touch rules depend on the traditions and customs. In some cultures, touch is quite common, while in others it is absent. Cultures belonging to the first type are called contact cultures (Latin American, Eastern, South European), and to the second – non-contact cultures (North American, Asian, and Northern European). Arabs, Jews, residents of Eastern Europe and the Mediterranean countries actively use touch while communicating. The representatives of non-contact cultures are at a distance from the interlocutor, and Asians use a greater distance than North Americans and North Europeans. Germans as well as the British and other Anglo-Saxon peoples rarely use touch when communicating [Fast, Khol 1997].

In Asian cultures, feelings of patronage and superiority are also transmitted through touch. Touching the shoulder or back means friendship. In the Arab and some Eastern European countries, the expression of friendly feelings occurs in the form of strong hugs. Among Muslims, hugs are an expression of Muslim brotherhood. However, tactile communication also has its own prohibitions: in Asian cultures, for example, you cannot touch the interlocutor's head, which is considered an insult. Therefore, in Asian cultures, teachers often hit students on the head, and students perceive this as an offensive punishment [Balykhina, Yuytzyan Chzhao 2009].

An obligatory attribute of any meeting and communication is a handshake. It can be highly informative, especially its intensity and duration. A limp, too short handshake may indicate indifference. A long handshake along with a smile demonstrates friendliness. Historically, several types of handshakes have developed, each of which has its own symbolic meaning. The palm turned upward under the palm of the interlocutor means a willingness to obey, an unconscious signal to the one whose dominance is recognized. When a person displays his/her palm downwards during a handshake it is said to indicate a sense of domination. The palm with an edge down (vertical position) fixes the position of equality of the interlocutors. The two-handed handshake (two palms clasp one palm of the interlocutor) emphasizes the desire for sincerity, friendliness, trust [Fast, Khol 1997]. Differences in views of the handshake in different cultures should also be considered. For example, when meeting with Asian people, you should not

squeeze the palm too hard and for a long time. Western Europeans and Americans, on the other hand, do not like limp handshakes.

The distance between communicants is important for intercultural communication; it differs significantly in different cultures. There are four communication zones: 1) intimate – separating fairly close people who do not want to invite third parties into their lives; 2) personal – the distance that the individual maintains when communicating between himself/herself and all other people; 3) social – the distance between people in formal and secular communication; 4) public – the distance of communication at public events (meetings, in the audience, etc.) [Fast, Kholm 1997].

In all cultures of the world, it is not accepted to invade someone else's intimate zone. Zones of intimate communication differ from each other in different cultures. In Western European cultures, this zone is about 60 centimeters, in Eastern European cultures it is approximately 45 centimeters. In Southern Europe and the Mediterranean, it is the distance from the tip of the fingers to the elbow of the hand.

Personal space is important for the communication process. This zone is equal to 45-120 centimeters, and in it, most of communication contacts of a person take place [Fast, Kholm 1997]. Ignorance of the boundaries of the personal zone can lead to intercultural conflict, since people of different cultures experience discomfort while communicating when the rules of personal space are breached by the interlocutor. For example, Hispanics usually communicate in a zone that is personal for them but intimate for North Americans. Therefore, the former considers the latter to be discreet and cold [Gorelov 1980].

In the social zone, communication is carried out with strangers or with a small group of people (business meeting, communication between teacher and students). It is 120-260 cm. When the social zone is violated, a negative reaction to the partner and psychological discomfort occur, which leads to unsuccessful communication results. This should be considered when organizing communication with foreigners.

The distance for communication with a large group of people, with a mass audience (meetings, presentations, lectures) is a public area that starts from a distance of 3.5 meters and can extend to infinity, but within the limits of maintaining communicative contact [Gorelov 1980].

These zones have different parameters in different cultures. In a multinational group of educational migrants, the problems of communication zones should become a topic for discussion; not only linguistic but also educational work is necessary for the purpose of cultural adaptation of students.

The meaning of the statement changes depending on the intonation, rhythm, timbre of the speaker's voice. Paraverbal means are a set of sound

signals accompanying oral speech. An example is intonation, signaling to us about the interrogative nature of the sentence, surprise, delight, etc. Information is transmitted through voice tones, which are given a certain meaning in different languages. Therefore, the spoken word is never neutral. The way we speak is sometimes more important than the content of the message itself [Knapp 1978]. The purpose of paraverbal communication is to evoke in a partner certain emotions, sensations, experiences that are necessary to achieve certain communicative goals. The speed of speech, volume, voice pitch is important.

For a foreigner to correctly assess non-verbal and paraverbal means of communication, we consider it necessary to conduct targeted training in this regard. Such training in the course of studying a foreign language should be carried out using the special language means of somatisms and verbs denoting the process of speaking.

We have selected the Russian intercultural minimum, sufficient, from our point of view, to interpret the main communicative situations in which a foreign student may find himself/herself. This minimum consists of two elements: a set of somatic expressions and a list of verbs of speech production.

I. Somatic phrases

to frown, to raise the eyebrows, to wink, to turn one's eyes, to cast down one's eyes, to widen one's eyes, to pat on the head, to shake one's head, to nod, to clutch one's head, to grab by the throat, to beat the chest, to fold one's arms, to fall on smb's neck, to bite one's lips, to pout, to purse one's lips, to put one's finger to one's lips, to rack one's brain, to be on smb's heels, to clench one's teeth, to grind one's teeth, to kneel down, to clench one's fist, to bang the table with one's fist, to slap hands, to punch the air, to throw oneself at smb's feet, to eye from head to foot, to shift from foot to foot, to shift on feet, to put the foot down, to look down one's nose at smb, to nod, to thumb a lift, to wag one's finger at smb, to beckon with the hand, to shrug shoulders, to shrug, to tap on the shoulder, to flutter one's eyelashes, to open the mouth, to fling one's arms up, to hold out a hand, to clasp smb's hand, to roll up one's sleeves, to wave with the hands, to wash out, to decline to shake hands, to lift one's hand against smb's, to lift one's arms up, to be at a loss, to lose one's heart, to cross the arms on one's breast, to put one's tongue out.

The main purpose of working with the units from this list is the development by students of their meaning and situational use. On this material, it is possible to implement other aspects of the textbook, for example, strategic [Khaleyeva 1999], using synonyms for the semantization of somatisms.



II. Verbs of speech production

Researchers note that the Russian language has a greater number of literary and slang one-word and phraseological names of the speaking process than many other languages [Likhacheva 2008]. There is, for example, a special group of verbs that name the processes of speaking by analogy with actions of a non-speech nature, and the transfer of meanings in them occurs as a result of juxtaposition of two acoustic phenomena. Some of these verbs and verbal phraseological units have a sound-visual character, among them can be distinguished:

- non-verbal sound verbs in the speech function: *to coo, to hiss, to crack, to rattle, to bleat, to chirr, to chirp, to croak, to moo, to purr, to roar, to rumble, to squeak*;
- phraseologized sound-visual expressions: *to shout at all cross-roads, to drum into ears, to make small talk*.

The emergence of the figurative meaning of another part of the verbs is explained by the similarity of impressions caused by actions of a sound and non-sound nature. Such verbs form the following subgroups:

- non-speech and non-sound verbs in the function of speech: *to run rampant, to fill up, to talk nonsense, to make fun of, to crack down on*;
- phraseological expressions of a non-sound-visual nature: *to throw dust in someone's eyes, to pour banana oil in one's ears, to wag one's tongue, to chew the fat*.

A group of verbs with the primary meaning of speaking is distinguished, containing in their structure elements of the characteristics of its phonetic, meaningful or other side, for example: *to murmur, to burr, to babble, to fuzzy wuzzy, to jabber, to harp on, to whisper, to lisp* [Likhacheva 2008].

Thus, the meaning of speaking in all these lexical units is accompanied by additional shades that remove the need to clarify the nature of the action with adverbial words.

For the Russian linguistic consciousness, the possibility of a compact indication of the peculiarities of the speaking process is relevant: the nuances of pronunciation or intonation, information content, emotionality of speech, its gender or age characteristics [Likhacheva 2008]. It is important to teach foreign students to evaluate the cultural potential of the named verbs. All of them have in their composition an axiological component, the correct perception of which ensures the adequacy of communication. "In interpersonal communication, focused on achieving the highest level of mutual understanding – highest 'level of common consciousness' – it becomes more and more important to distinguish between what is said and the 'personal meaning' that was put into the word by the speaker. Therefore, the attention of foreign communicants is focused on the axiological modality of the

addressee's statements, that is, on the evaluative criteria distinctive for representative of another culture" [Vladimirova 2009: 29].

In a situation where foreigners are aware of the national conditioning of their behavior and their value attitudes, communication is carried out as a process of moving towards each other, the process of forming a common set of values, which is the key to successful communication. Without special training, the qualities of the Russian national character, which were mentioned above, can shock representatives of other cultures.

For the organization of successful intercultural interaction, a friendly interest in the peculiarities of another culture and, no less important, the search for universals equally representative for members of different cultures, which could serve as the basis for cultural interaction, are important [Vladimirova 2009]. The linguistic universals which are of great significance for the communication process include the functional-semantic category of modality, which expresses the subjective assessment of the information being communicated.

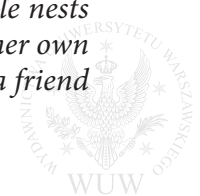
The value basis of Russian interpersonal discourse is described by T. Vladimirova, who emphasizes that the actual linguistic personality is formed only in contact with concepts related to value. These include "generalized sayings, definitions, aphorisms, catchphrases, proverbs and sayings, from all the richness and diversity of which each linguistic person chooses, "assigns", exactly those that correspond to stable concepts in his/her thesaurus and thereby express "eternal" truths that are unshakable for him/her, to a large extent reflecting and, therefore, determining his/her life credo, his/her life dominant" [Karaulov 1987: 52-53].

Interpersonal interaction of representatives of different nationalities and cultures is a natural process of comparison of the value systems of communication participants. The education of a moral person in the process of foreign language learning can be carried out precisely on the basis of material with clear value parameters [Passov, Kiberova et al. 2007].

An example of such material with a universal human value potential can be paremias. T. Vladimirova proposed a thematic classification of paremias, the elements of this classification are called layers.

The first one is the **naturalistic-generic layer** (*better to die in your own land than to leave it; with friends one is fine, but at home it's divine; any sandpiper is great in his own swamp; East or West, home is best; dry bread at home is better than roast meat abroad; every bird likes its own nest best*).

The caritative layer reveals the value of human relations (*it's the thought that counts; one has a heart; love cannot be bought; birds in their little nests agree; family that prays together stays together; the black crow thinks her own birds white; like father like son; old friends are better than new ones; a friend*



in court is better worth a penny in purse; a friend in need is a friend indeed; duty before friendship; love is blind).

The ritualistic layer includes ideas about the importance of spiritual life (*we are all in God's hands; death pays all debts*). There are many proverbs that go back to Christian ideas about sin and virtue (*love your neighbor as you love yourself; honor thy father and thy mother; a good name is better than riches; judge not and you will no be judged; one's tongue runs before one's wits; if you pledge, don't hedge*).

Researchers have described idioms and paremias, which can be grouped around the concepts of *conscience, truth, patience, team, courage, determination, independence, intelligence*, etc. [Bragina 2005].

The analyzed language material is practically the only one that carries an element of moral education for a non-philological audience. While programs for philology students include reading fiction and journalistic texts, their interpretation and assessment, programs for non-philologists do not provide for such work. These units can be included in the educational process as part of the discussion of texts on sociocultural topics, in the process of comparing the linguistic pictures of the world of speakers of different languages and cultures, who, as a rule, are educational migrants.

Thus, a group of somatic phrases and verbs of speech production, as well as Russian paremias to designate universals reflecting universal values, is a universal teaching material for the implementation of the intercultural aspect of a textbook for students of different educational profiles. Such materials can serve as an illustration of phonetic, lexical, grammatical material and in a philological audience can also be the subject of special study.

References

- Azimov E.G., Shchukin A.N. (1999). *Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Balykhina T.M., Yuyszyan Chzhao. (2009). Kakiye oni, kitaytsy? Etnometodicheskiye aspekty obucheniya kitaytsev russkomu yazyku. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*, No. 5, pp. 16-22.
- Berdichevskiy A.L. (2005). Dialog kul'tur: Chto dal'she? *Mir russkogo slova*, No. 1-2, pp. 17-24.
- Bragina N.G. (2005). *Sotsiokul'turnyye konstrukty v yazyke*. Moskva: GosIRYa im. A.S. Pushkina.
- Fast D.; Khol E. (1997). *Yazyk tela; Kak ponyat' inostrantsa bez slov*. Moskva: AST.
- Gal'skova N.D., Gez N.I. (2008). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Academia.
- Gorelov I.N. (1980). *Neverbal'nyye komponenty kommunikatsii*. Moskva: Nauka.
- Karaulov Y.N. (1987). *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka.



- Khaleyeva I.I. (1999). Interkul'tura – tret'ye izmereniye mezhkul'turnogo vzaimodeystviya? Iz opyta podgotovki perevodchikov. *Aktual'nyye problemy mezhkul'turnoy kommunikatsii*, Vol. 444, pp. 9-14.
- Knapp M.L. (1978). *Neverbal'nyye kommunikatsii*. Moskva: Prosveshcheniye.
- Likhacheva A. (2008) Kak russkiye "yazykom cheshut" (osobennosti nominatsii rechevykh deystviy). In *IV Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya "Russkiy yazyk v yazykovom i kul'turnom prostranstve Yevropy i mira: Chelovek. Soznaniye. Kommunikatsiya. Internet"*, ed. L. Shipelevich. Varshava: Instytut Rusycystki Uniwersytetu Warszawskiego, pp. 414-421.
- Mishlanova S.L., Permyakova T.M. (2005). Mezhkul'turnaya paradigma i perspektyvy mezhkul'turnoy kommunikatsii. In *Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste: Mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov*. Perm', pp. 340-350.
- Morkovkin V.V., Morkovkina A.V. (1994). Yazyk, myshleniye i soznaniye et vice versa. *Russkiy yazyk za rubezhom*, No. 1, pp. 63-70.
- Passov E.I., Kiberova L.V., Kollarova, E. (2007). *Kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya (teoriya i yeye realizatsiya): Metodicheskoye posobiye dlya rusistov*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Shchukin A.N. (2007). *Obucheniye inostrannym yazykam: Teoriya i praktika: Uchebnoye posobiye dlya prepodavateley i studentov*. Moskva: Filomatis.
- Ushakova N.I. (2009). *Uchebnik po yazyku obucheniya dlya inostrannykh studentov v rusle sovremennoy obrazovatel'noy paradigmy (Teoriya i praktika sozdaniya uchebnika po yazyku obucheniya dlya inostrannykh studentov vuzov Ukrainy)*. Kharkov: KhNU im. V.N. Karazina.
- Ushakova N.I. (2015). Distantsionnyy kurs "Lingvostranovedeniye" dlya inostrannykh studentov-filologov. In *Russkiy yazyk i literatura v prostranstve mirovoy kul'tury: Materialy XIII Kongressa MAPRYaL*, Vol. 10. Sankt-Peterburg, pp. 1018-1022.
- Vladimirova T.E. (2009). *Prizvannyye v obshcheniye. Russkiy diskurs v mezhkul'turnoy kommunikatsii*. Moskva.
- Zimnyaya I.A. (1989). *Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku*. Moskva: Russkiy yazyk.

**III. МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ**



Альбу-Али Хора Абдулкарим Абед

hawraa_abd_alkareem@yahoo.com

Куприна Т.В.

tvkuprina@mail.ru

Особенности обучения английскому языку в арабском контексте

Введение. В рамках широкого распространения английского языка во всем мире, он стал приобретать значимость и в арабских государствах. Особенно это отмечается в странах Арабского залива, таких как ОАЭ и Катар, в Саудовской Аравии, что обусловлено эволюцией жизни и большим количеством паломников и туристов, разговаривающих на различных языках. Следовательно, с ними легче разговаривать на одном из международных языков, например, на английском, который становится в Ираке основным языком межкультурной коммуникации. С другой стороны, в Марокко мы наблюдаем распространение испанского и французского языков из-за французского влияния и географической близости.

Ирак поликультурная и многоязычная страна, но люди предпочитают изучать местный язык или языки, которые имеют сходство с арабским, такие как персидский, курдский и турецкий.

В последние несколько лет многие проявляют самостоятельный интерес к изучению английского языка и к методике развития навыков говорения и аудирования. Возможность использовать английский язык рассматривается как цель для многих молодых людей во всех арабских странах, что могло бы способствовать их дальнейшей профессиональной карьере.

В настоящее время университетское образование меняется, и иракские университеты интегрируются в современное образовательное пространство. Будущие студенты должны заканчивать школы с уровнем A2, чтобы получить B1 в последующем университетском образовании. Это означает, что студент будет сдавать экзамен не только на чтение и письмо, но также на умение слушать и говорить, поэтому для разработки и укрепления этих навыков необходим новый дизайн курса английского языка как иностранного (EFL).



Проблемы преподавания английского языка арабоязычащим студентам. Проблемы преподавания английского языка арабоязычащим студентам связаны со многими факторами, что объясняется большими лингвистическими и культурными различиями между арабским и английским языками и требует от преподавателя осведомленности об этих различиях:

1. **Различные алфавитные системы.** Система письма английского языка предполагает написание слева направо, тогда как арабская система письма справа налево. Поэтому обучение может идти медленнее, чем у учащихся, которые используют тот же алфавит, что и в английском языке.

2. В арабском языке нет **прописных и строчных букв**, поэтому арабоязычащие учащиеся часто смешивают большие и маленькие буквы в предложениях.

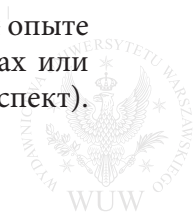
3. Особую трудность представляют такие аспекты, как **аудирование и говорение**, что требует большего вовлечения материалов по данным аспектам на занятиях в аудитории.

4. **Разница в грамматических системах.** Существительные и порядок слов, расположение прилагательных и существительных. Данная проблема может успешно решаться на занятиях с помощью специальных упражнений.

5. **Звуки арабского языка очень отличаются от звуков английского языка по форме произношения.** Например, египтяне не произносят много арабских звуков, и они переносят это на процесс изучения английского языка. Латинская буква «р» обычно произносится как «b», а сочетание «th» как «s» или «z». В странах Арабского залива эта проблема гораздо сложнее, так как в Ираке люди обычно произносят «v» и «f» аналогично. Кроме того, иракские студенты часто произносят безмолвные буквы, как «v» и «f», потому что в письменном арабском языке нет безмолвных букв.

6. Распространенной трудностью является **скопление согласных**, где две или более согласных встречаются вместе без гласного звука между ними. Арабские учащиеся обычно добавляют дополнительный гласный звук. Когда они говорят, то обычно произносят слово «sepeak», а не «speak».

7. **Различные ожидания относительно языковой среды обучения**, поскольку многие носители арабского языка не имеют опыта общения на английском языке в учебной среде. Преподавателю, который только начинает работать в новом классе, лучше узнать, что учащиеся ожидают от этого курса, узнать о предыдущей системе образования и опыте обучения английскому языку, что они думают о работе в парах или группах и исправлении ошибок (присутствует национальный аспект).



8. Ясность урока и его целей, особенно для учащихся на продвинутых этапах обучения. Например, время от времени вести диалог с учащимися, чтобы узнать их мнение на уроке, обсудить проблемы, с которыми они сталкиваются, обсудить их решение, а также спросить, что они хотели бы добавить к уроку и что им следует развивать на следующих уроках.

9. Культурные различия и их влияние на учащихся. Большая разница между арабской и иностранной средой ограничивает процесс обучения языку во многих отношениях, включая, например, многие философские, религиозные или мировоззренческие вопросы, которые затрагивают видение человека как полностью независимой личности, контролирующей все аспекты своей жизни или даже некоторых людей. Например, в Саудовской Аравии представляется неэтичным и неприемлемым обучение с противоположным полом. На занятиях в мужской аудитории обычно не рассматриваются женские темы или материалы, включающие изображения женщины, и наоборот. Хотя в Ираке дело обстоит иначе, поскольку молодые люди и девушки учатся в университетах и работают в академических группах вместе. Однако имеется также много тем, которые не следует поднимать, когда процесс преподавания языка становится препятствием для понимания учащимися другой культуры и ее особенностей. Следует также отметить, что любые вопросы, связанные с политикой, вообще не должны рассматриваться в учебном процессе. Преподаватель всегда должен быть сосредоточен на том, что цель изучения языка состоит не в том, чтобы идти в ногу с культурной природой иностранного языка, а в том, чтобы извлекать из него пользу в соответствии с конкретными критериями, соизмеримыми с арабской культурой.

Таким образом, существует ряд проблем при обучении арабоязычных студентов, включающих не только лингвистические, но и культурологические проблемы и особенности.

Исследование уровня говорения и аудирования. Исследование было разработано на основе тестов и анализа данных для группы учащихся на среднем и верхнем среднем уровнях (intermediate & upper-intermediate) в процессе изучения английского языка как иностранного в условиях неанглоязычной страны.

Контингент исследования состоит из студентов третьего и четвертого курсов обучения на бакалавриате факультета перевода, колледжа искусств, университета Басры (Ирак). В общей сложности в исследовании приняли участие 80 студентов третьего и четвертого курсов, по 40 человек на каждом курсе, включая участников обоих полов

(23 – женщины и 17 – мужчин). Все учащиеся обладают одним и тем же культурным и образовательным уровнем.

В исследовании изучался уровень говорения и аудирования с применением опросника, содержащем 16 вопросов, связанных с языковыми навыками и изучением среды.

По результатам анкеты была выбрана методика, соответствующая уровню студентов. Все учащиеся изучали английский язык с пятого класса начальной школы. Это означает, что они изучали английский язык в течение 10-11 лет, по новой программе, которая предполагает большую вовлеченность на занятиях с активизацией имеющихся знаний, грамматического материала и широкую тематику для обсуждения. Однако их уровень, за некоторыми исключениями, остается недостаточным, так как в одной группе обычно бывает очень большое количество учащихся, что затрудняет реальное обучение английскому языку, в целом, и развитие навыков аудирования и говорения, в частности.

Выводы и рекомендации. Проанализировав результаты анкетирования, которые были представлены студентами, можно дать ряд рекомендаций.

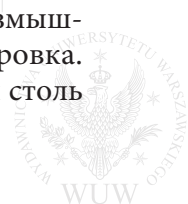
Из-за нехватки у преподавателя английского языка времени на занятии лучшим способом отработки аудирования и говорения является их интегрирование.

Согласно G. Bueno et al., «аудирование важно для говорения, потому что это основа успешного коммуникативного обмена» [Bueno, Madrid et al. 2006].

Есть много видов деятельности, которые помогают интегрировать говорение и аудирование, например:

- Использование видео, которое мотивирует студента слушать и взаимодействовать с материалом.
- Использование языковой лаборатории.
- Использование компьютерного CD-ROM, который может помочь студенту в развитии обширного и интенсивного процесса восприятия на слух.
- Использование песен – один из самых популярных видов занятий у студентов, поскольку прослушивание песен не занимает много времени, а их тексты написаны простым языком.
- Аудирование как домашнее задание, помогающее студенту взаимодействовать с языком.

Эти действия включают в себя говорение, потому что видео, песни или текст для аудирования – это тема, с которой начинаются размышления и практика коммуникации с собеседником или тренировка. Интегрированные действия также расширяют возможности для столь



необходимого поведенческого взаимодействия студента [Lightbown, Spada 2013].

Кроме того, диктанты также объединяют аудирование и говорение. Хотя диктанты не очень популярны в настоящее время, они являются актуальными. Диктанты могут также использоваться в качестве средства для оценки восприятия на слух, при условии, что оценка проводится тщательно.

Это значит, что хорошо говорящий – это и хороший слушатель. Это правило в целом применимо к изучающим иностранный язык и связано с соотношением между продуктивными (письмо и разговорная речь) и рецептивными (чтение и аудирование) навыками [Bueno, Madrid et al. 2006].

Предполагается, что учащиеся, изучающие иностранный язык, при взаимодействии должны быть обеспечены соответствующими входными и выходными данными, чтобы у них была возможность практиковать оба навыка одновременно. Это означает, что на занятиях должны быть предложены максимально разнообразные коммуникативные упражнения: между учащимися, учащимся и преподавателем, учащимися и компакт-диском и т.п. [Brown, Yule 1983].

Кажется, что студенты в целом чувствуют себя более комфортно, когда разговаривают между собой, а не с преподавателем. Особенностью такого разговора является то, что он происходит с человеком, который разделяет тот же опыт. Более того, они могут иметь совершенно одинаковое мнение и воспринимать многие базовые знания как необходимые [Brown, Yule 1983].

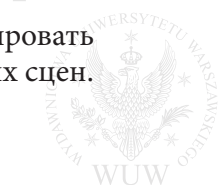
Еще одной проблемой является уменьшение стресса во время отработки навыков. Минимизации стресса может быть достигнута следующими методами:

1. Живое общение. В таких видах деятельности преподаватель разговаривает со студентами лицом к лицу, и это способ общения, позволяющий практиковать аудирование и изучать различные акценты, интонации, паралингвистические особенности.

2. Рассказывание истории (storytelling) – это метод, который используется для прослушивания материала. Студенты могут предсказать, что произойдет, или они могут описать персонажей истории. Это также полезный метод и для расширения словарного запаса.

3. Интервью или беседа в парах. Этот метод позволяет сочетать аудирование и говорение. Это мотивирующее и интересное занятие, когда студенты задают свои собственные вопросы или тема юмористическая и интересная.

4. Просмотр фильмов, где студенты могут, например, анализировать некоторые трейлеры или описывать персонажей своих любимых сцен.



Все они представляют собой концепции живого слушания (live listening), которые очень помогают студентам и преподавателям в процессе обучения иностранному языку.

Таким образом, мы разделяем мнение L. Vandergrift о том, что аудирование является важным навыком, облегчающим формирование других языковых навыков. Изучение языка – это сложный процесс, который требует больших усилий и времени. В отличие от письма, чтения или даже говорения, аудированию уделяется наименьшее систематическое внимание не только в учебных материалах преподавателей, но и самими учащимися [Vandergrift 2004].

Преподаватели английского языка играют важную и решающую роль в оказании помощи студентам в преодолении трудностей при передаче своих мыслей после прослушивания английской речи.

Коммуникативные стратегии при обучении говорению могут быть следующими:

1. Преподаватели должны обеспечивать развитие навыков говорения на основе различных коммуникативных стратегий.

2. Преподаватель может мотивировать учащихся, предоставив им подходящую обратную связь, связанную с темой, изучаемой на занятии.

3. Студенты должны иметь возможность задавать вопросы и отвечать на них; они должны знать, как прервать лекцию, чтобы уточнить информацию. Только тогда преподаватель сможет выявить их сомнения и исправить их, заставив своих студентов активно участвовать во многих других мероприятиях, связанных с аудированием.

В этом исследовании делается попытка показать, что студентов легче привлекать к участию в работе на занятии и развивать их мотивацию, когда предлагаемые материалы интересны, оригинальны и задевают за живое. Это позволяет мотивировать студента и изменить негативное отношение к английскому языку, дает учащимся возможность говорить на интересные темы, которые могут быть подходящими для их уровня.

Как преподаватели могут достичь этого? Идея заключается в том, чтобы дать учащимся возможность использовать свои навыки говорения и аудирования в реальных жизненных ситуациях, предоставив им больше пространства для самовыражения, идей и мнений по теме, которую они изучают. Преподаватель может помочь им, предлагая больше заданий, участвуя в мероприятиях или приглашая носителей языка на занятия, если это возможно, для общения с учащимися. Это хорошая возможность позволить им выразить себя на иностранном языке.

Еще одна возможность – это использование новых технологий, которые очень полезны и мотивируют студентов, потому что они считают их чем-то необычным.



Можно сказать, что преподаватели должны поддерживать учащихся в их образовании и побуждать их использовать английский язык, должны быть в постоянном контакте с новыми методами и материалами.

Наконец, процесс обучения языковым навыкам может различаться в зависимости от методики, заложенной в учебной программе, или даже от личности отдельного преподавателя, главная задача которого – развить эти навыки в течение ограниченного периода времени.

Таким образом, факторами, влияющими на развитие навыков аудирования и говорения, являются:

1. Взаимодействие акторов процесса обучения – преподавателя и студентов, определяющее продуктивность живой коммуникации.

2. Уменьшение стресса при обучении иностранному языку на основе введения привлекательных для студентов заданий от простого к сложному как на этапе дотекстовой работы, так и после нее, с использованием современных технологий.

3. Мотивация к изучению иностранного языка на основе межкультурных аспектов обучения с выходом в аутентичную среду.

4. Четкая организация занятий по иностранному языку с разработкой детального плана с последующей корректировкой с учетом потребностей студентов.

5. Интеграция аудирования и говорения как навыков, определяющих успешность межкультурной коммуникации, с опорой на грамматический и лексический материал.

6. Учет психологических особенностей обучаемых, определение их потребностей (анкетирование, наблюдение, беседа) до начала обучения с целью корректировки методики и успешного взаимодействия.

7. Учет национальных особенностей, в значительной степени влияющих на процесс обучения (лево-/правостороннее написание, «потеря лица», гендерные различия, использование некоторых методик, которые не всегда принимаются преподавателями по культурным или религиозным традициям, например, использование песен).

Список литературы

- Brown G., Yule G. Teaching the Spoken Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 176 p.
- Bueno A., Madrid D., McLaren N. TEFL in Secondary Education. – Granada: Editorial Universidad de Granada, 2006.
- Lightbown P., Spada N. How Languages Are Learned. – Oxford: Oxford University Press, 2013. – 304 p.
- Vandergrift L. Listening to Learn or Learning to Listen? // Annual Review of Applied Linguistics, No. 24, 2004. – P. 3-25.



Baryshnikov N.V.

baryshnikov@pgu.ru

Bagiyan A.Y.

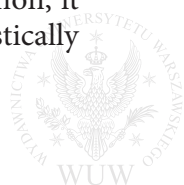
alexander.0506@mail.ru

Speaking in Tongues in the 21st Century: How to Teach Multilingualism Through Methodological Divergence, Axiological Relevance and Kaizen Philosophy

The main objective of this chapter is to justify methodological divergence as a theoretical methodological foundation of teaching multilingualism, and find the possible ways to combine this eclectic didactics with the Kaizen philosophy of quality management. The fusion of the two basic components of the proposed method results in four descriptors of methodological divergence. Each of the descriptors is thoroughly outlined and their overall interconnectedness is put forward. Special attention is paid to pragma-axiological and linguistic descriptors, since they are especially distinguished as one of the key aspects of the formation of students' multilingual communicative competence and their professional identity. It has been proved that the methodological divergence of multilingual learning is bound to be at the peak of its efficiency through the use of the proposed eclectic didactics with its adequate axiological, linguistic and qualitative scope.

Introduction

It is common knowledge that the methodology of foreign language teaching has a significant number of methods used in the practice of forming foreign-language competencies of students, as well as their professional identity. Over the past hundred years, dozens of textbooks on methodology have been written, where the authors try to explain to future teachers the best possible ways for teaching foreign languages in various educational situations and environments; to say nothing of hundreds of coursebooks designed to make the lives of foreign language learners easier. Nevertheless, it turns out that all this truly priceless linguodidactic capital is at risk of becoming unnecessary because of the era of linguistic diversification in the 21st century, which has been declared by UNESCO a century of multilingual and multicultural personalities. If we have a closer look at this phenomenon, it becomes obvious that we have already been living in such a linguistically diverse and rich educational environment for quite some time.



The study of one foreign language has long become an exception rather than a rule in the global educational practice. This extralinguistic aspect highly intensified the scientific search for the methods of teaching several foreign languages at the same time, i.e. the method of teaching multilingualism. One of the main reasons behind fostering research in the field of multilingualism didactics is that the adaptation of well-known established methods of teaching one foreign language to the process of teaching multilingualism, as evidenced by educational practice, has not been justified.

Thus, one of the most pressing issues at hand in the case of modern linguodidactics is the development of an optimal method for teaching multilingualism which would adequately meet the requirements of the modern era and be sufficiently flexible and adaptable, as well as capable of reacting without significant failures to make the necessary adjustments when changing the goals, tasks, and conditions of the educational process or in other equally significant circumstances.

We do believe that the existence of such a method is not only a likely possibility but a tangible reality. Thus, the objective of this study is to theoretically justify the efficiency of the proposed method of teaching multilingualism, which is based on the methodological divergence, on the one hand, and the Kaizen method of quality management, on the other.

Kaizen philosophy as a methodological foundation for teaching multilingualism

Kaizen, translated from Japanese, means “continuous improvement”, which fully corresponds to the essence of methodological divergence we propose. Kaizen is based on the moral and axiological system of the individual, society and management; it also has extraordinary methods and techniques of increasing the motivational and educational level of students, developing their cognitive, linguistic and educational abilities.

The basis of the method consists in using a controlled (apportioned) but constantly and continuously increasing information and task load for students when they master a particular educational discipline. Attempts to investigate this method in the field of education have already been made, as evidenced by publications of foreign authors, and research in this direction continues [Mwanza 2017; Sunder 2016; Wiid 2019].

When it comes to adapting the Kaizen method for the purposes of teaching foreign languages and cultures, we use the techniques of this method in the educational practice of forming foreign-language competencies. However, a theoretical discussion of the Kaizen method and a synthesis of the first results of its application in the process of teaching multilingualism are being made for the first time. The feasibility of using the Kaizen method

in teaching multilingualism is supported by the fact that the principles and practice of quality management are successfully integrated into the process of teaching foreign languages and cultures in various educational environments, which provides an exponential increase in the productivity of students' educational activities in the process of the new knowledge transfer and skills development [see: Clayton 1995; Janjić, Todorović et al. 2020]. When teaching several foreign languages simultaneously (e.g. in the case of teaching multilingualism), we define the Kaizen philosophy as a pivotal aspect of methodological divergence. In accordance with the settings of this philosophical method, the process of teaching multilingualism is built in the form of "continuous improvement" due to a small but constant increase in educational load, combined with a systematic repetition of previously covered material. It is crucial that the increase in the load should occur exponentially: each subsequent portion of the educational material should be at least slightly more complicated or challenging than the previous one. Thus, the formation of language receptive and productive skills, as well as foreign-language competences, increases not in arithmetic but in geometric progression (i.e. exponentially), ensuring that students master full-fledged multilingual communicative competence.

Theoretical foundations for the formation of students' multilingual competence are set forth in a number of our previous publications describing the concept of multilingual didactics [Bagiyan, Baryshnikov 2020; Baryshnikov 2004, 2020; Baryshnikov, Vartanov 2018; Baryshnikov, Vodon'i 2008]. Dedication to turn this theory into practice led to many years of experience in the successful implementation of the long-term project "Didactics of Multilingualism" in Pyatigorsk State University. At the same time, it needs to be said that, in accordance with the Kaizen guideline of continuous improvement, certain aspects of multilingual didactics have undergone repeated adjustments, refinements, that is, continuous improvement, which has led us to conclude that, when it comes to teaching multilingualism, a once-and-for-all-chosen teaching method inevitably loses its effectiveness and weakens the overall educational process. Therefore, the successful acquisition of multilingual communicative competence requires a divergent approach to the process of its formation.

Methodological divergence: principled eclecticism in teaching multilingualism

Methodological divergence is interpreted as a variety of techniques, methods, and activities used in teaching foreign languages and cultures, where it provides constant improvement of students' educational performance. Methodological divergence involves eclectic training activities that ensure



high efficiency of the learning process where students hone their multilingual communicative competence.

The methodology in question is interpreted as effective and useful. Principled eclecticism as a teaching method is characterized as having a profound theoretical and applied core and significant methodological potential. Its implementation is based on the teacher's competent choice of those methodological aspects and teaching techniques that will be most effective and beneficial in a specific dynamic educational context [Brown 2002; Hanafi, Zulfa 2017]. When being competently used, the effectiveness of this method is undeniable regardless of such factors as age, nationality, level of training, existing educational gaps, etc. [Kumar 2013].

Didactic eclecticism as a method of teaching multilingualism is not considered as a randomized set of methods but as a clearly verified methodological algorithm of the learning and teaching process which takes into account the strengths of each of the existing methodological developments. When implementing this method, it is important to consider such variables as the emotional and intellectual charge of students, the learning purposes, as well as the availability of methodological materials and their pragma-axiological value.

Considering the problems of multilingualism, we deliberately do not draw comparisons between multilingualism and bilingualism: multilingualism cannot be understood simply as an "improved bilingualism", but has to be taken into account as an absolutely autonomous phenomenon. This view is confirmed by a number of studies which argue that the complex nature of the relationship between languages that takes place in the minds of multilingual individuals is built on a qualitatively different linguistic coordinate system than that of monolingual or even bilingual individuals [Benson 2017: 102]. In other words, we adhere to the Dynamic Systems Theory, according to which bilingualism as a phenomenon leads to a complete metamorphosis of two systems into something qualitatively new, and not just to the intersection of these subsystems; therefore, by analogy, it is legitimate to assert that the interaction of four or more language systems leads to the emergence and improvement of a range of the abilities and skills that students develop through their previous and current learning experience [Jessner 2006: 35].

It is necessary to point out that the implementation of eclectic didactics presupposes a substantially high level of the teacher's professional and methodological awareness that would allow them:

- 1) not only to use eclectic teaching methods, but also to create new ones;
- 2) to navigate through the educational process with the help of basic principles of mixing the teaching methods and strategies necessary



in each particular situation [Mwanza 2017: 2-4; Suárez-Barraza, Rodríguez-González 2015];

- 3) to possess a combination of methods, techniques, and activities for teaching foreign languages and cultures used in educational practice;
- 4) to possess soft skills, critical and lateral thinking, and finally
- 5) to be able to establish rapport (i.e. subject-subject relationships) with students.

Let us return, however, to the consideration of methodological divergence as a principle of eclectic didactics of teaching multilingualism. The continuous improvement of the concept of multilingual didactics in accordance with the Kaizen philosophy has allowed us to expand its theoretical and applied foundation due to methodological divergence and its main descriptors.

Psychological descriptor

The psychological descriptor of the methodological divergence in multilingualism education deals primarily with the nature of the interaction between the teacher of multilingualism and students: in order to ensure constant improvement of the educational process, it is indispensable to create an educational environment based on trust and mutual understanding. In other words, the success of the process of teaching multilingual communicative competence is ensured by establishing a positive communicative contact and mutual understanding of the teacher with the studying audience.

It is important not to be confused by the difference in terminology: in the Russian methodological tradition the mentioned concept is characterized as a positive psychological climate during the lesson [Rogova 1977], whereas in English-language linguodidactics the term “establishing rapport” is used to denote contact and mutual understanding between the teacher and students. Mutual understanding consists in establishing and maintaining relationships that promote free, friendly communication, where, despite the bilateral nature of communication, a high level of teacher’s professionalism plays a key role [Hanafi, Zulfa 2017]. As a result, both the successes and failures of the educational process fall on the shoulders of the teacher, who takes all the responsibility and ensures productive interaction with students, implements his/her professional skills to conciliate the students and win their trust with his/her outstanding personal qualities, and is ready to become their multilingual communication partner. There is every reason to argue that without establishing a positive psychological atmosphere in educational practice, the process of teaching multilingualism risks becoming formalized and absolutely ineffective.

This conclusion can be confirmed by a large-scale study conducted at the University of Bahrain, according to which the frequency of receiving



positive feedback from students is much higher among teachers who are able to establish a favorable microclimate in the audience, have good relationships with students and demonstrate respect, understanding, friendliness and a sincere desire to help them (52.38%), rather than teachers who provide only for the academic needs of students (25.40%) or give high-quality content within their discipline (22.22%) [Kassab, Al-Shboul et al. 2006: 463].

Thus, the establishment and maintenance of a favorable psychological climate in the learning process and the implementation of amicable (subject-subject) relationships between the teacher and students is one of the most important conditions for the constant improvement in their process of mastering multilingual communicative competence. It also needs to be said that a positive psychological climate is relevant not only to the process of teaching multilingualism but, in our humble opinion, is absolutely vital for any type of education environment aiming at impressive results.

Linguistic descriptor

One of the truly acute questions related to teaching multilingualism is the following: which language materials should be used to teach multilingualism? In search of an answer to this question, we found out that it is legitimate to use the method of conceptual linguistic engineering of professional identity. The algorithm for carrying out a comprehensive analysis of language material according to this method consists of the following stages:

- 1) selection of language material and corpus building (necessary to categorise the actual language material and create a general discourse structure for its subsequent filling with new language and analytical data);
- 2) linguocognitive modelling (necessary for collecting and decomposing definitions and interpretations of key words and terms, identifying points of growth of lexical composition and semantic structure of lexical units, identifying basic concepts and their correlation through the language used);
- 3) pragmatic-axiological modelling (necessary to identify the functional range of language units in a certain discourse space, to determine the value-dominant spheres of the given space, as well as to identify the features of linguistic implementation of the identified language units);
- 4) eco-linguistic modelling (necessary to identify the level of contamination of a certain discourse space and determine the feasibility of using each language unit within a given space);
- 5) socio-lexicographic modelling (necessary to establish a correlation between the cognitive activity of a native speaker and the representation of knowledge accumulated in the language (or languages) of the

social institutions under study, as well as to structure vocabulary and thesaurus articles, and identify systemic links between the studied thematic areas);

- 6) statistical modelling (necessary to determine the usage frequency level of identified language units);
- 7) the applicative validity analysis of the obtained theoretical and empirical material (necessary to identify the most significant language units to be used in compiling a set of foreign language(s) teaching/learning materials in a certain professional or thematic area).

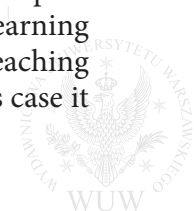
The purpose of each stage of conceptual linguistic engineering of professional identity is to select the most relevant language units that fully encapsulate all the philosophical, axiological and socio-pragmatic components of a foreign language discourse space (in the case of learning a language for professional purposes, the discourse space of the directly studied professional field is analyzed). From the point of view of linguistic methodology, this approach to the study of language material provides the deepest analysis of linguistic data and, when the obtained data is used as a teaching language material, contributes to the comprehensive formation of students' professional identity.

We believe that training in any discipline should be based on the principle of forming the professional identity of future specialists through the use of the methodological descriptors mentioned in this work. In other words, the implementation of methodological divergence should be actualized on high-quality language material selected using the method of conceptual linguistic engineering of professional identity.

Without a qualitative selection of the language content for educational materials (be it a comprehensive teaching package or an ordinary handout material), it is impossible to create a high-quality methodological product and, therefore, the language learning process itself becomes ineffective and systematically fragmented.

The linguistic descriptor becomes even more important when teaching multilingualism, since an incorrect or fragmented selection of the actual language material and a lack of a holistic comparative analysis of the material of different languages will lead to a distorted understanding of the values of the professional picture of the world particular for each linguoculture, and will rather interfere with than contribute to the formation of the professional identity of a future multilingual professional.

Thus, when teaching multilingualism, the main goal of this descriptor is to create a complex body of modern pragma-axiologically loaded and professionally oriented language material necessary to create teaching/learning materials for implementing the method of eclectic didactics when teaching several languages at the same time. It is logical to assume that in this case it



is necessary to use the methodology of conceptual linguistic engineering of professional identity in relation to the actual material of each of the studied languages with their subsequent comparative analysis.

Cognitive descriptor

This descriptor includes the development of foreign language skills in parallel with the development of such important soft skills as attention, concentration, memory, critical and lateral thinking, as well as a number of socio-communicative skills. We feel it is necessary to justify the need for the development of the above-mentioned aspects in the process of studying foreign-language communication.

Numerous studies regarding the digitization era and its effects on human cognitive abilities [for details see: Firth, Torous et al. 2019; Vasile 2012] allow us to say with a reasonable degree of certainty that the excessive emphasis on the use of computers and other digital devices in recent decades has led to various degradation changes in individuals' cognitive functioning. For example, there is empirical confirmation of the deterioration of the following cognitive functions in children and adolescents who actively use modern devices: restriction of working memory, deterioration of the ability to remember, scattering and inability to concentrate for a long period of time, general limitation of cognitive resources, deterioration of abilities for analytical and outside-the-box thinking [Van Oostendorp 2003].

That is why we find it particularly important to develop the full range of necessary soft skills by learning a foreign language. The development of these skills becomes even more relevant in the case of teaching multilingualism: the simultaneous mastery of several languages requires much more operative memory, more concentration and greater ability to retain attention, as well as a more honed critical thinking mechanism to find similarities and incongruences between different languages and their linguistic and cultural characteristics.

The task is planned to be carried out through the appropriate preparation of teaching/learning materials and the quality control system analyzing the consolidation of new information. We have borrowed the main ideas for memory development from the works of Tony Buzan [B'yuzen 2016], Harry Lorayne [Loreyn 2010] and Daniel Kahneman [Kahneman 2013]; improved concentration and attention is based on the writings of Stefan Van Der Stigchel [Van der Stigchel 2019] and Michael W. Eysenck [Eysenck 2012]; critical thinking exercises are based on the data from the books by Sylvan Barnet [Barnet, Bedau et al. 2016] and Lewis Vaughn [Vaughn 2018]; methods for improving the skills of lateral and creative thinking through learning a foreign language are compiled based on the information from

the works of Edward de Bono [de Bono 2012], Karen J. Bun [Bun 2019] and Richard E. Miller [Miller, Jurecic 2019].

The information presented in these works serves as a starting point for the preparation of educational materials and a system of exercises to ensure almost complete memorization of the entire volume of linguistic and extralinguistic information about each linguoculture when teaching multilingualism.

Axiological descriptor

In methodology, the axiological aspect of teaching foreign languages has never been actually considered as a serious approach to be taken into account. Recently, the axiology of linguistic education has become the subject of study of a number of FLT studies. In particular, Natalya D. Galskova [Gal'skova 2019], Yelena G. Tareva [Tareva 2020], and Anna K. Krupchenko [Krupchenko 2015] investigate the problems of the axiological approach in teaching foreign languages and cultures, and develop axiologically oriented teaching programs for professional linguists, including foreign language teachers, translators, regional scholars, and specialists in intercultural communication.

Scientists from the UK have developed educational programs built on a value paradigm. The key principle of this approach (Values-Based Enquiry) are adherence to universal and vocational-oriented ideals as well as compliance with normative codes of professional conduct [McLean 2012: 159-160; Sulayman 2014: 481-482]. According to the works mentioned, there is currently a full understanding of the fact that foreign language proficiency is a true value of a modern person living in a multilingual and multicultural world.

Sharing the viewpoint of N.D. Galskova that foreign language proficiency should be assessed not only as the capability of interpersonal and intercultural communication but also as a certain factor in personal capital that makes an individual competitive in the modern world [Gal'skova 2019: 5], we consider it necessary to clarify the nature of personal capital. According to I.I. Khaleyeva, only if the educational process does not presuppose "restructuring" the worldview of the student and creating a new system of other axiological settings [Khaleyeva 1989: 187], can the accumulation of such capital in the process of teaching foreign languages be welcomed. On the other hand, the approach aimed at the pursuit of foreign-language values, foreign ideals, and moral attitudes removed from one's own culture seems to be not only methodologically erroneous but also extremely harmful from ideological and worldview positions. Therefore, we are deeply convinced that the study of a foreign language, and especially the mastery of multilingualism, should not affect the deep personality structures of students, i.e. their worldview.



The knowledge of and the ability to use multilingual communicative competence opens unlimited opportunities for students' personal and professional development, since a multilingual personality is provided with a high pragma-axiological charge aimed at simultaneously acquiring foreign-language competences and axiological cultural values of the countries whose languages are studied. However, it is legitimate to emphasize that all the process of singling out certain cultural values should be applied cautiously, since some of the values might be opposed to the ones of students' own cultures.

Thus, the ultimate priority of teaching multilingualism is:

- 1) the mental and somatic health of students;
- 2) the development of soft skills and other important cognitive aspects of an adequate multilingual performance;
- 3) the methodological divergence which provides for the use of eclectic techniques in teaching multilingualism as a variety of combinatorial methods and activities to ensure the formation of multilingual communicative competence in an optimal way;
- 4) the axiological aspect, according to which students study several foreign languages in order to master the multilingual communicative competence as a means of knowing the world around us in all its diversity and splendor.

Conclusion

After a series of experiments we conducted to improve the method of eclectic didactics in the last few years (2015-2020) in the higher education system (Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia), we can confidently say that methodological divergence along with the Kaizen method have proved to be an excellent combination for gradual and continuous intensification of the educational process and have led to a more than threefold increase in the skills developed by students over the period of 2 semesters. It is important to note another observation: when implementing eclectic didactics through the Kaizen method, there is not just a significant increase in the productivity of students and an increase in their cognitive abilities, but an exponential increase in these factors. In other words, the greater the current success of students using our method is, the faster their further growth occurs. For greater clarity, we could say that this approach allows learners to develop at a rate of exponential rather than arithmetic progression.

Sponsorship information

The reported study was funded by RFBR within research project no. 20-012-00364-A (project executive – Alexander Y. Bagiyani).



References

- Bagiyan A.Y., Baryshnikov N.V. (2020). Metodicheskaya divergentsiya v obuchenii mnogoyazychiyu. *Inostrannyye yazyki v shole*, No. 12, 2020, pp. 13-21.
- Barnet S., Bedau H., O'Hara J. (2016). *Critical Thinking, Reading and Writing: A Brief Guide to Argument*. Boston, New York: Bedford, St. Martin's.
- Baryshnikov N.V. (2004). Mul'tilingvodidaktika. *Inostrannyye yazyki v shkole*, No. 5, pp. 29-27.
- Baryshnikov N.V. (2020). Obucheniye mnogoyazychiyu: Ot nauchnogo zamysla k obobshcheniyu opyta. *Inostrannyye yazyki v shkole*, No. 12, pp. 6-12.
- Baryshnikov N.V., Vartanov A.V. (2018). Uchitel' mnogoyazychiya: Komponenty professional'noy podgotovki (k postanovke voprosa). *Mnogoyazychiye v obrazovatel'nom prostranstve*, No. 10, pp. 7-17.
- Baryshnikov N.V., Vodon'i M.A. (2008). Didaktika mnogoyazychiya: Teoriya i fakty. *Inostrannyye yazyki v shkole*, No. 2, pp. 22-24.
- Benson C. (2017). Multilingual Education for All: Applying an Integrated Multilingual Curriculum Model to Low-Income Contexts. In *Multilingualisms and Development*, ed. H. Coleman. London: British Council, pp. 101-114.
- Brown H.D. (2002). English Language Teaching in the Post-Method Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment. In *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 9-18.
- Bun K.J. (2019). *Gym For The Brain: 300 Riddles for Adults to Workout Their Mind Using Reason and Lateral Thinking*. La Vergne: Bluesource and Friends (Kindle Edition).
- B'yuzen T. (2016). *Uovershenstvuyte svoyu pamyat'*. Moskva: Popurri.
- Clayton M. (1995). Encouraging the Kaizen Approach to Quality in a University. *Total Quality Management*, Vol. 6, No. 5, pp. 593-602.
- de Bono E. (2012). *Lateral'noye myshleniye: Uchebnik*. Moskva: Popurri.
- Eysenck M.W. (2012). *Attention and Arousal: Cognition and Performance*. New York: Springer.
- Firth J., Torous J., Stubbs B., Firth J.A., Steiner G.Z., Smith L., ... Sarris J. (2019). The "Online Brain": How the Internet May Be Changing Our Cognition. *World Psychiatry*, Vol. 18, No. 2, pp. 119-129.
- Furnham A., King J., Pendleton D. (1980). Establishing Rapport: Interactional Skills and Occupational Therapy. *British Journal of Occupational Therapy*, Vol. 43, No. 10, pp. 322-325.
- Gal'skova N.D. (2019). Sovremennoye lingvoobrazovaniye v sotsiokul'turnom i aksiologicheskoye izmereniyakh. *Inostrannyye yazyki v shkole*, No. 8, pp. 4-10.
- Hanafy R.E.W., Zulfa P.F. (2017). Principled Eclecticism: Theory and Application in the Teaching English for Specific Purposes. In *6th UNNES International Conference on ELTTL (October 2017)*, pp. 462-466. <http://elttl.proceedings.id/index.php/elttl/article/view/169/154> (Accessed: 14.12.2020).
- Janjić V., Todorović M., Jovanović D. (2020). Key Success Factors and Benefits of Kaizen Implementation. *Engineering Management Journal*, Vol. 32, No. 2, pp. 98-106.
- Jessner U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kahneman D. (2013). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kassab S., Al-Shboul Q., Abu-Hijleh M., Hamdy H. (2006). Teaching Styles of Tutors in a Problem-Based Curriculum: Students' And Tutors' Perception. *Medical Teacher*, Vol. 28, No. 5, pp. 460-464.

- Khaleyeva I.I. (1989). *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi: Podgotovka perevodchikov*. Moskva: Vysshaya shkola.
- Krupchenko A.K. (2015). Aksiologicheskiye strategii razvitiya nauchnoy shkoly "Professional'naya lingvodidaktika". In *Aksiologiya inoyazychnogo obrazovaniya*, Vol. 2, Pt. 2: *Aksiologicheskiye aspekty inoyazychnoy podgotovki v vuze*, ed. A.K. Krupchenko, A.N. Kuznetsov. Moskva: APKiPPRO, pp. 9-17.
- Kumar C.P. (2013). The Eclectic Method-Theory and Its Application to the Learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publication*, Vol. 3, No. 6, pp. 1-4.
- Loreyn G. (2010). *Kak trenirovat' pamyat'*. Moskva: Popurri.
- McLean C. (2012). The Yellow Brick Road: A Values-Based Curriculum Model. *Nurse Education in Practice*, Vol. 12, No. 3, pp. 159-163.
- Miller R.E., Jurecic A. (2019). *Habits of the Creative Mind: A Guide to Reading, Writing, and Thinking*. Boston, New York: Bedford, St. Martin's.
- Mwanza D.S. (2017). The Eclectic Method to Language Teaching: Clarifications and Conceptual Extensions. *Journal of Lexicography and Terminology*, Vol. 1, No. 2, pp. 1-24.
- Richards J.C., Schmidt R.W. (2013). *The Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Routledge.
- Rogova G.V. (1977). Povysheniye effektivnosti obucheniya inostrannym yazykam za schet uluchsheniya psikhologicheskogo klimata na uroke. *Inostrannyye yazyki v shkole*, No. 5, pp. 42-48.
- Suárez-Barraza M.F., Rodríguez-González F.G. (2015). Bringing Kaizen to the Classroom: Lessons Learned in an Operations Management Course. *Total Quality Management & Business Excellence*, Vol. 26, No. 9-10, pp. 1002-1016.
- Sulayman H.I. (2014). Values-Based Curriculum Model: A Practical Application of Integrated "maqasid al-sharia" for Wholeness Development of Mankind. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, No. 123, pp. 477-484.
- Sunder M.V. (2016). Constructs of Quality in Higher Education Services. *International Journal of Productivity and Performance Management*, Vol. 65, No. 8, pp. 1091-1111.
- Tareva Y.G. (2020). Aksiometriya sovremennykh tsennostey lingvodidaktiki. In *Romanskiye tetrad: Sbornik statey pamyati professora Ally Viktorovny Shchepilovoy*, ed. G.L. Vikulova, L.V. Razumova et al. Moskva: Yazyki Narodov Mira, pp. 11-18.
- Van der Stigchel S. (2019). *How Attention Works: Finding Your Way in a World Full of Distractions*. Boston: MIT Press.
- Van Oostendorp H. (ed.) (2003). *Cognition in a Digital World*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Vasile C. (2012). Digital Era Psychology – Studies on Cognitive Changes. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, No. 33, pp. 732-736.
- Vaughn L. (2018). *The Power of Critical Thinking: Effective Reasoning About Ordinary and Extraordinary Claims*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiid P. (2019). Kaizen and Education. In *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning*, ed. D. Parsons, K. MacCallum. Singapore: Springer, pp. 63-92.
- Yelizarova G.V. (2005). *Kul'tura i obucheniye inostrannym yazykam*. Sankt-Peterburg: KARO.
- Zherebilo T.V. (2016). *Slovar' lingvisticheskikh terminov i ponyatiy*. 6th edition. Moskva: Piligrim.

Боженкова Н.А.

natalyach@mail.ru

Боженкова Р.К.

Rkbozhenkova@mail.ru

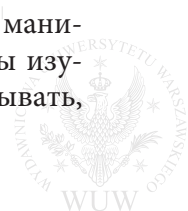
Шульгина Н.П.

nad.schulgina@mail.ru

Модель обучения русскому языку как иностранному на этапе речевой адаптации: методические векторы и принципы параметризации

Введение. Создание целостной концепции современного учебника, в том числе учебника РКИ, – это, по справедливому определению М.Н. Вятютнева, «объемная многоаспектная задача, которая может быть выполнена объединенными усилиями представителей нескольких наук, имеющих прямое или косвенное отношение к исследованию проблем преподавания иностранных языков» [Вятютнев 1984: 7]. Таким образом, в недрах самой методической науки созрело понимание того, что современный учебник (учебный комплекс), и в особенности учебник РКИ, должен быть сбалансированной реализацией междисциплинарных исследований, учитывающей как положительный опыт уже используемых подходов и методик, так и достижения смежных наук. Сказанное особенно важно, так как одним из определяющих факторов влияния на формирование *полилингвальной*, более того, *поликультурной* личности является изменение психокогнитивной структуры субъектов коммуникации, обусловленное многоплановыми преобразованиями в социетальном пространстве [Боженкова Р., Боженкова Н. 2017].

Данное положение определило цель исследования: создание модели обучения РКИ на *этапе речевой адаптации* (в рамках начального этапа) как многомерного образования на пересечении нескольких структурно-содержательных компонентов – культурологического, психологического, педагогического и социального. Речь идет о модели, способствующей формированию у обучающихся базисных умений в дальнейшем грамотно и эффективно осуществлять вербальную манифестацию с учетом культурно-национальной специфики страны изучаемого языка (в нашем случае – России), извлекать, обрабатывать,



продуцировать, транслировать / ретранслировать информацию в соответствии с различными коммуникативными потребностями и социолингвокультурными особенностями ситуации общения.

В этой связи объектом исследования стали содержание и методика обучения русскому языку как иностранному на этапе речевой адаптации (подготовительные отделения / факультеты российских вузов); предметом исследования – принципы создания и способы реализации учебного комплекса, демонстрирующего синергетический подход к обучению РКИ на этапе речевой адаптации и позволяющего тем самым повысить эффективность овладения русским языком. Отсюда содержание статьи включает характеристику начального этапа обучения РКИ с выделением этапа речевой адаптации; анализ современных учебников РКИ для начального этапа обучения; описание собственного опыта авторов статьи по созданию учебников и пособий; презентацию модели обучения РКИ на этапе речевой адаптации (в рамках начального этапа обучения РКИ).

Методологическим вектором исследования стали фундаментальные работы в области обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному, современные концепции и теории усвоения иностранных языков (А.А. Акишиной, Т.М. Балыхиной, Р.К. Боженковой, Г.Г. Городиловой, Г.А. Китайгородской, В.Г. Костомарова, И.П. Лысаковой, О.Д. Митрофановой, Е.И. Пассова, С.Г. Тер-Минасовой, С.А. Хаврониной, В.М. Шаклеина, А.Н. Щукина и др.), работы по теории учебника (Э.Г. Азимова, В.Н. Вагнер, В.Н. Ванеевой, Т.А. Вишняковой, И.Б. Ворожцовой, М.Н. Вятютнева, В.Г. Гака, А.А. Леонтьева, С.А. Хаврониной, И.И. Халеевой и др.), дидактические теории оптимизации обучения (А.А. Атабековой, А.Р. Арутюнова, Э.Г. Азимова, Ю.К. Бабанского, Т.М. Балыхиной, А.Л. Бердичевского, М.Н. Вятютнева, Г.И. Дергачевой, Ю.М. Зубаревой, Л.А. Константиновой, О.И. Руденко-Моргун и др.) и комплекс нормативных документов, регламентирующих подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке.

Проведенный в рамках исследования анализ научной, научно-методической литературы и учебников РКИ позволяет говорить о том, что в настоящее время существует значительное количество публикаций, посвященных обучению отдельным видам речевой деятельности на начальном этапе обучения, однако целостная методика лингводидактической работы, учитывающая как изменившуюся парадигму образования и обучения иностранным языкам, прагматику его изучения, разнообразие современных технологий образования, так и многообразие этнокультурных, профессионально-групповых, психокогнитивных

и индивидуально-личностных характеристик обучающихся, отсутствует. В этой связи закономерно предположить, что на этапе речевой адаптации определение содержания обучения, выбор образовательных методов, приемов, технологий и отсюда – эффективность организации учебного процесса детерминируется решением взаимосвязанных (не исключая собственно методических и лингвистических) психологических и педагогических задач, из числа которых особо выделим следующие: определение стратегий и тактик пользования языком в процессе речевосприятия и речепорождения, построение целостной когнитивной модели речевого развития личности и выявление этапов ее становления от низших уровней к высшим в процессе обучения иностранным языкам; нахождение педагогически целесообразных путей и способов обучения учебному предмету, воспитание активной личной позиции, творческого и самостоятельного подхода обучающихся к решению поставленных задач в процессе овладения языком.

Представляется, что изучение теории и практики построения и содержания современных учебников по русскому языку как иностранному, анализ собственного опыта работы в этом направлении, синергетическое описание современных психолого-педагогических факторов результативности обучения РКИ на этапе речевой адаптации может стать основой при разработке современной модели обучения.

Теоретическая часть. Необходимость создания эффективного учебника РКИ выходит сегодня на первый план методической проблематики не только в связи с развитием новых подходов к теории обучения иностранным языкам и технологий образовательной деятельности (интегративность при овладении различными видами речевой деятельности и различными аспектами языка, этноориентированное обучение, Blended Learning, эдьютеймент, кейс-методики, квизы/квесты и др.), но и в результате существенного изменения условий коммуницирования, которые находятся под воздействием многих факторов (технологических, геополитических, экономических и в целом цивилизационных) и напрямую влияют как на способы трансляции / рецепции информации, так и на разные уровни функционирования языковой системы.

Создавая учебник РКИ сегодня, авторы уже не могут не учитывать последние достижения гуманитарных и естественно-научных дисциплин и должны принимать их во внимание при создании содержательного поля учебника, организации способов подачи материала, его дозированнойности и др. В этой связи в ходе организации и проведения исследования перед авторами возникло множество самых

разнообразных вопросов¹: Как определить начальный этап обучения русскому языку как иностранному? Как соотносить временные и содержательные параметры образовательного процесса на начальном этапе? Какова специфика обучения РКИ при национальных различиях обучающихся и единстве их профессиональных интересов? Каким образом учитывать в *современном* образовательном процессе индивидуальные, гендерные и возрастные особенности обучающихся? Какие новые аспекты психолого-педагогического знания детерминируют эффективность преподавания РКИ? Какая образовательная модель может быть наиболее продуктивной на данном этапе?

Рассмотрение истории вопроса, предполагающее компаративный анализ терминов «этап обучения» / «начальный этап обучения», позволило обозначить общепринятые тенденции в описании специфики данного образовательного этапа. Так, например, по мнению А.Н. Щукина, начальный этап обучения РКИ охватывает период «с нуля» до **элементарного** уровня, особенностью которого является погружение в другую языковую среду, обеспечение прочности формируемых в данный период навыков и умений, преобладание аудиторной работы под руководством преподавателя над самостоятельной внеаудиторной работой. Учебный материал здесь строго ограничен, а отбор лексического и грамматического минимума, последовательность изложения материала определяется степенью его необходимости для решения той или иной коммуникативной задачи. В этот период допустимо введение грамматического материала лексически (без объяснения правил и комментариев, которое рассчитано на запоминание), при этом соблюдается концентрический принцип в подаче материала, где концентр – отрезок учебного процесса, на протяжении которого обучающиеся должны овладеть определенным комплексом грамматических структур и лексических единиц, презентованных (и применяемых) в типичных ситуациях общения. Важно отметить, что учебный материал на данном этапе обучения отбирается в соответствии с принципами сознательности, коммуникативности, устного опережения, ситуативно-тематического представления материала, аппроксимации иноязычной деятельности

¹ Прочитываем в этой связи: «В методике преподавания языков нельзя назвать ни одной проблемы, идеи, закономерности, факта, которые прямо или косвенно не имели бы отношения к созданию учебников. Поэтому основы общей методики могут и должны быть приняты в качестве методических основ теории учебника. Они различаются тем, что в основах общей методики научно обосновываются технология и содержание обучения иностранному языку в учебном процессе в целом, а в методических основах теории учебника представляются закономерности и правила реализации концепции, чему учить и как учить с помощью учебников (учебных комплексов)» [Вятютнев 1984: 8].

(т.е. допущения некоторых ошибок в речи, не нарушающих коммуникацию), наглядности, концентрации учебных часов [Шукин 2003: 201].

Соглашаясь с содержательным и общедидактическим компонентами описания начального этапа, считаем необходимым в определенной мере уточнить категориально-понятийный аппарат и предложить собственную трактовку данной дефиниции, поскольку ежедневное «погружение» обучающихся в полисемиотическую сетевую коммуникацию обуславливает как видоизменение их когнитивных процессов (формирование неделимых гештальтов, увеличение скорости аналитико-синтетических и классификационных операций, расширение поля сериации и т.д.), так и явную акцентуацию характерологических свойств личности – рефлексивность, планирование действий, адекватную оценку своих возможностей, инициативность, предвосхищение результата и его критический анализ.

В этой связи, с точки зрения авторов статьи, необходим определенный «пересмотр» научно-методических позиций, который дает возможность сформулировать системообразующий для настоящего исследования вывод: в рамках современной лингвопедагогической парадигмы к *начальному этапу обучения РКИ* нужно относить период «с нуля» до **базового** уровня, внутри которого целесообразно выделить **этап речевой адаптации**, интегрирующий вводный фонетико-грамматический курс и элементарный уровень / «уровень выживания» (в Европейской системе уровней владения иностранным языком А1)². Соответственно, целью этапа речевой адаптации является формирование у студентов языковой и речевой компетенции в объеме, обеспечивающем возможность осуществления коммуникации на русском языке в типичных, регулярно воспроизводимых интеракциях в рамках учебной, социально-бытовой и социокультурной сфер вербального взаимодействия, и детерминирующем последующее успешное овладение коммуникативными, лингвопрофессиональными³ и социолингвокультурными компетенциями [Bozhenkova N., Bozhenkova R. и др. 2020].

Более того, этап речевой адаптации рассматривается нами как самый ответственный период в обучении иностранных граждан, который органически связан со всем последующим обучением: именно на этом этапе закладывается основа для дальнейшего овладения языком,

² Отметим, что статус и собственно наличие в системе ТРКИ элементарного уровня владения (при существовании соответствующих тестовых материалов) сегодня оказывается «расплывчатым».

³ Представляется, что предложенная авторами номинация может быть введена в современный методический аппарат.

именно этот этап определяет «запас прочности» для успешного «допрофессионального» обучения (в структурных подразделениях, реализующих программы довузовского образования). Будучи существенно ограниченными временными рамками (и по количеству часов⁴, и по общей длительности) этап речевой адаптации характеризуется относительной завершенностью, выражающейся в собственном содержании явной прагматической направленности, в собственных технологиях педагогической деятельности и в собственных «опорах» результативности его реализации.

Опираясь на психолого-педагогическое знание, в качестве первого решающего фактора эффективности преподавания русского языка как иностранного на этапе речевой адаптации авторы рассматривают *гипермотивацию*, «созданию которой способствуют объективные условия «выживания» в чужой языковой среде» [Bozhenkova N., Bozhenkova R. и др. 2019]. Как известно, мотивация – это отношение обучающегося к иностранному языку и культуре его носителей, его готовность изучать этот язык, признание ценности владения им [Бердичевский 2000]. В этой связи *мотивационная внутренняя специфика*, обусловленная особенностями и интересами аудитории, ее целевой установкой – от реализации в дальнейшем сугубо прагматических задач (необходимости приобретения инофонами навыков делового/научного общения с русскоговорящими партнерами/коллегами либо обучения в российском вузе) до желания познать русскую культуру, русские национальные традиции и т.д. (как правило, эти намерения касаются представителей второго-третьего поколения бывших соотечественников, воспитанных в инокультурной среде, но не потерявших интерес к своим историческим корням) должна стать «цементирующим звеном» психолого-педагогического компонента преподавания РКИ. Отсутствие уже на первых занятиях идиоокрашенных, аксиологически значимых элементов может разрушить любую методически грамотную систему обучения, тогда как включение соответствующих (эмоционально-волевой сфере обучающихся) форм работы и ценностно предпочтительных тематических пластов (что, безусловно, требует определенной «компоновки» контингента обучающихся и активной подготовительной работы преподавателей) побуждают к выражению личностного отношения – соответственно, желание высказаться на изучаемом языке значительно возрастает.

Опыт практической работы позволяет говорить о том, что для создания и поддержания мотивационной основы обучения в процессе

⁴ Для достижения цели, с точки зрения авторов, необходимо 100-120 часов.



преподавания русского языка как иностранного необходимо учитывать следующие свойства индивидуальности обучаемого как личности:

- 1) этническая принадлежность обучаемого (задания для европейской аудитории порой совершенно неприемлемы в ориентальной, и наоборот);
- 2) возраст и гендер обучаемого (учет современных экстралингвистических детерминантов, приводящих к возникновению новых механизмов субъект-субъектного взаимодействия);
- 3) сфера деятельности обучаемого и конкретный контекст деятельности (расширение типов / видов дискурсивных практик и их языкового обрамления);
- 4) потребности изучения русского языка (что способствует скорейшему обеспечению выхода в реальную коммуникацию, возможности заговорить по-русски);
- 5) психологические типы обучаемых, их когнитивные предпочтения (в целях предотвращения активизации механизмов психологической защиты обучающихся).

Не менее важным в процессе образовательной коммуникации играет наличие у педагога и аудитории когнитивной эмпатии, позволяющей вызывать у обучаемых ответные эмоциональные проявления, заинтересованность, желание идти на контакт, что в свою очередь оказывается детерминантным фактором смещения у молодого поколения акцентов с прагматических целей изучения иностранного языка (РКИ) на эстетические и помогает «сделать этот предмет любимым, так как именно язык, литература являются тем материалом, на базе которого и формируется эмоциональная компетенция» [Быкова, Мартынова и др. 2017: 124].

Вторым неперменным фактором успешности педагогического деятельности на этапе речевой адаптации является *обязательность «погружения» образовательного процесса в интегративную коммуникативную среду*. Сегодня, когда коммуникационно-технологические базы интернет-пространства не только дают возможность получать любую интересующую информацию, слушать лекции лучших в той или иной области специалистов, но и позволяют организовывать рабочие процессы, формировать дистантные образовательные системы, задача преподавателя состоит в том, чтобы, с одной стороны, уметь передавать знания и формировать профессиональные умения, а с другой – приобщать инофонов к культуре образовательно-коммуникативного взаимодействия. Для этого современный преподаватель РКИ, помимо предметной/профессиональной компетенции, должен обладать и общекультурной/общеобразовательной, социолингвокультурной и другими

актуальными компетенциями. Соответственно, его «ролевой репертуар» должен включать такие составляющие, связанные с педагогической деятельностью и требующие новаций в профессиональной сфере, как тьютор, модератор, ментор стартапов и др. [Быкова, Мартынова и др. 2017]. С появлением онлайн-педагогике эти уже известные и новые понятия вполне коррелируют с задачами формирования и развития у обучаемых когнитивных навыков и продуктивного мышления, в то же время использование современных технологий, разнообразие методов работы и языковая вариативность выражения мысли, ориентированная на творческое начало, обеспечивают в учебном процессе получение нового, качественно иного результата [Зарецкая, Симмс 2017].

Третьим условием успешности педагогической деятельности на этапе речевой адаптации следует считать *интенсивные технологии обучения языку*. Отличительными особенностями интенсивных методов являются:

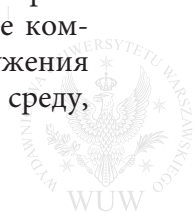
- 1) максимальная активизация обучающихся в ходе занятий (с этой целью предлагаются специальные задания в форме этюдов, элементы эдьютеймента и геймификации, подкасты и др.);
- 2) мобилизация скрытых психологических резервов личности обучающихся (путем произвольного, управляемого переструктурирования психокогнитивной структуры субъектов обучения);
- 3) использование поликодовых средств воздействия на обучающихся.

Необходимо учитывать и форму организации занятий: принципиальным оказывается обучение в процессе общения, проблемный характер тематико-ситуативных фрагментов и коммуникативных задач, включенных в занятия, и пропорциональное распределение «классических» и онлайн-средств обучения, поскольку интегративная коммуникативная среда, «поглощая» и одновременно эксплицируя вербальное поведение носителей языка, выступает не только стимулом коммуникации, но и его образцом: именно так усваиваются инофонами модели национального коммуникативного поведения, в результате чего формируется национальный социокультурный стереотип речевого общения.

Четвертым фактором успешности педагогической деятельности на этапе речевой адаптации является *комплексность, взаимосвязанность всех аспектов обучения*. Взаимосвязанное обучение речевым навыкам и коммуникативным умениям приводит к тому, что «каждое умение развивается с самых первых учебных занятий и развитие одного умения способствует развитию других» [Капитонова, Московкин 2005: 102-103]. При этом основным условием развития коммуникативных умений становится реальная речевая деятельность: на занятиях студент

должен быть вовлечен в постоянную отработку вновь приобретенных умений. Более того, для улучшения достигнутых результатов необходимо постоянное усложнение учебных задач и превалирование эвристических технологий обучения. Соответственно, важнейшая задача организации учебной работы на этапе речевой адаптации – тренировка, овладение разными видами речевой деятельности на одном и том же грамматическом и лексическом материале, многократное повторение лексико-грамматического материала в различных ситуациях и контекстах. И здесь большую практическую пользу приносит *концепция модулей*, где модули – это объединенные одной разговорной темой (а зачастую и текстом урока) лексико-грамматические единицы презентации учебного материала, которые можно менять местами в пределах урока, части или концентра, не разрушая при этом логики курса. Каждый новый модуль, включенный в структуру модели, как виток спирали, наслаиваясь на старый, повторяет и расширяет его, что придаёт процессу обучения динамичность и индивидуальность. Модульная организация материала позволяет преподавателю видоизменять программу курса в зависимости от индивидуальных требований обучающихся, интенсивности и продолжительности обучения и т.п., сохраняя при этом целостность всего курса при актуальности каждой отдельной темы-модуля [Константинова, Зубарева 2014; Соляник 2016; Суворова 2014]. При этом модульная организация материала коррелирует с требованиями интенсивного обучения, которое, как уже было сказано ранее, на этапе речевой адаптации определяет сегодня как качественный, так и временной факторы обучения.

Резюмируя изложенное, отметим, что современный учебник по русскому языку как иностранному – это не только и не столько собственно учебник, но и различные типы обучающих средств, репертуар которых может и должен расширяться в зависимости от мотивационного поля субъектов образовательного пространства (от рабочей тетради, сборника адаптированных текстов на бумажном носителе, тематических практикумов до онлайн / офлайн тренажеров по развитию навыков аудирования, видеоуроков, интерактивных тренировочных упражнений и иных информационно-коммуникационных ресурсов, содержащих социокультурные стереотипы речевого поведения). Предлагая в качестве основы современного учебника РКИ для этапа речевой адаптации модель обучения, ориентированную как на необходимость стимулировать внутреннюю мотивацию и «ситуативный интерес» обучающихся к изучению русского языка, так и на требование комплексности и взаимосвязанности всех аспектов обучения, погружения образовательного процесса в интегративную коммуникативную среду,



использование онлайн-технологий и интернет-ресурсов, мы не только достигаем качественного усвоения знаний, формирования прочных умений и навыков, но и «сокращаем время, за которое обучающиеся будут достигать запланированных целей» [Бердичевский 2002], что и определяет эффективность педагогического процесса.

Практическая часть. Сформулированные теоретические положения, основанные на фундаментальных концепциях и базовых принципах обучения, учитывающие психокогнитивные закономерности овладения языком, сознательный выбор средств и практических приемов преподавания, а также предполагающие метод критического анализа педагогической деятельности, были экстраполированы на современный процесс обучения РКИ на подготовительном факультете Юго-Западного государственного университета (г. Курск) и послужили отправной точкой для разработки *модели обучения инофонов русскому языку как иностранному на этапе речевой адаптации*⁵.

В соответствии с классификацией Э.Г. Азимова и С.В. Абрамовой, имеющиеся в настоящее время на книжных рынках учебники РКИ можно условно разделить на несколько групп:

- 1) учебники, ориентированные на формирование коммуникативной компетенции в соответствии с определенным этапом обучения;
- 2) учебники, направленные на обучение лексико-грамматическому аспекту;
- 3) учебники, ориентированные на изучение языка в туристических целях;
- 4) учебники и пособия, ставящие задачи обучения страноведческому аспекту [Абрамова, Азимов 2013].

Вместе с тем ряд учебников можно считать универсальными. Так, О.П. Быкова [Быкова 2016] относит к данной категории следующие учебники: «Русский язык для начинающих» Ю.Г. Овсиенко [Овсиенко 2015], «Говорите по-русски» С.А. Хаврониной [Хавронина 2019], «Русский язык для всех» под ред. В.Г. Костомарова [Русский язык для всех 1983], «Поехали!» С.И. Чернышова [Чернышов 2009], пособие «Русский язык в упражнениях» С.А. Хаврониной и А.И. Широной [Хавронина, Широной 2019].

Этноориентированная направленность обучения, учет своеобразия родного языка обучающихся и особенности национальной системы

⁵ Опытное обучение осуществлялось в полинациональных (представители государств арабского мира, африканского континента и КНР) монопрофессиональных (состоящих из обучающихся одного направления подготовки) группах.

образования лежат в основе учебников для элементарного уровня: «Русский язык: 5 элементов» Т.Л. Эсмантовой [Эсмантова 2013], «Дорога в Россию» В.Б. Антоновой, М.М. Нахабиной и др. [Антонова, Нахабина и др. 2013], «Золотое кольцо 1», «Золотое кольцо 2» Г.М. Левиной и Е.Ю. Николенко [Левина, Николенко 2011].

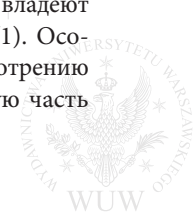
В практике нашей работы активно используется учебное пособие для базового уровня Т.В. Шустиковой, В.А. Кулаковой и др. «Русский язык – мой друг», адресованное студентам-иностранцам, начинающим изучать русский язык. Его содержание соответствует требованиям, предъявляемым существующим нормативным документам. Важно, что обучающимся предлагается самостоятельная работа в Интернете с использованием ресурсов, соответствующих изучаемой лексико-грамматической теме. С этой целью в пособие включен раздел «Работайте в Интернете» и дан адрес сайта <http://www.lingua-rus.com> (автор – М.И. Петров) [Русский язык – мой друг 2014]. Интересным считаем и пособие по чтению для учащихся элементарного и базового уровня «Шкатулка» под редакцией О.Э. Чубаровой [Шкатулка 2008].

Развитию навыков аудирования и устной речи учащихся способствует работа с электронным изданием И.В. Одинцовой «Что вы сказали?» [Одинцова 2015], цель которого – активизировать у обучающихся навыки аудирования, помочь им в овладении живой разговорной речью. Особенностью книги является присутствие в ней большого числа игровых заданий, служащих развитию навыков устной ситуативно-обусловленной речи.

Позитивный опыт создания учебников, учебно-методических комплексов и учебных пособий по РКИ имеют и авторы статьи: учебно-методический комплекс «Добрый молодцам урок»⁶ [Добрый молодцам урок 2003], разработанный под научным руководством Р.К. Боженковой; учебный комплекс Р.К. Боженковой, Н.А. Боженковой «Уроки русского»⁷

⁶ Комплекс, созданный в рамках ФЦП «Русский язык», представляет собой единую, полноценную, взаимосвязанную систему обучения иностранных студентов технических вузов речевой деятельности на русском языке, построенную на основе современных образовательных технологий, учитывающую профессионально-специфические особенности аудитории и ориентированную на государственное сертификационное тестирование. Количественно и содержательно комплекс отвечает требованиям Государственного образовательного стандарта по РКИ и состоит из 4 книг.

⁷ Комплекс разработан для инофонов, которые обучаются в вузах гуманитарного профиля (социологов, журналистов, политологов, философов, экономистов и др.) и владеют русским языком в объеме Первого сертификационного уровня – ТРКИ-1 (B1). Особенность комплекса – модульный характер, где каждый модуль посвящен рассмотрению отдельных гуманитарных и естественно-научных проблем; в грамматическую часть



[Боженкова Р., Боженкова Н. 2017], включающий учебник для студентов и книгу для преподавателя⁸ (с аудиовизуальными приложениями); учебное пособие Н.П. Шульгиной, Н.В. Беляевой, И.А. Комаровой «Сокровищница русской культуры: традиции, ценности, нормы»⁹ [Шульгина, Беляева и др. 2018].

Обозначенный лингвопедагогический инструментарий и выводы, полученные посредством использования как эмпирических методов (метод комплексного теоретического описания, социально-педагогического, обсервационного и опорно-диагностического исследования), так и методов общей и частной психологии (метод психологического моделирования и естественный эксперимент), явились базисом концепции модели обучения. При этом особое внимание было уделено непрерывному / включенному наблюдению над формированием языковой и социокультурной компетенции инофонов на этапе речевой адаптации: в качестве значимых рассматривались факторы, которые позволили в ходе создания и апробации модели обучения вносить в нее существенные и необходимые исправления и изменения¹⁰.

Параметры модели обучения РКИ на этапе речевой адаптации. Настоящая модель позволяет представить образовательный процесс

включены сведения о словообразовательных моделях, лексических и фразеологических единицах, функционировании различных частей речи в синтаксических конструкциях. Отметим, что такая организация материала не только дает возможность пользоваться учебным комплексом студентам разных специальностей, но и формирует самую сложную из лингвопрофессиональных компетенций – полемическую.

⁸ Книга для преподавателя, сущностно предполагающая рекомендации по активизации творческих возможностей обучающихся, содержит описание вошедших в учебник для студентов основных принципов и методов работы над текстами для чтения, а также комментарии по приемам и формам работы над фонетическими, морфологическими, словообразовательными упражнениями.

⁹ Пособие является частью учебно-методического комплекса «Русский язык как иностранный» для подготовительных факультетов вузов негуманитарного профиля, предназначено для работы преподавателя с иностранными студентами, владеющими русским языком в объеме Базового сертификационного уровня и осваивающими русский язык на Первом сертификационном уровне (в Европейской системе уровней владения иностранным языком соответственно A1-B1). Работа с пособием способствует обогащению словарного запаса иностранных граждан посредством приобщения к русской культуре, формированию прочных лексических знаний и навыков словоупотребления.

¹⁰ Материалом анализа послужили учебники и учебные пособия, ориентированные на начальный этап обучения РКИ, нормативные документы, научная и научно-методическая литература по исследуемой проблеме, видеозаписи занятий и внеаудиторных мероприятий, результаты анкетирования преподавателей и обучающихся, тексты авторских учебных заданий.



комплексно и взаимосвязано, так как включает следующие компоненты: цели, задачи, принципы, методы, содержательные компоненты и структура обучения на данном этапе, структура занятия.

Этап обучения
этап речевой адаптации (в рамках начального этапа обучения)
Цели обучения
<ul style="list-style-type: none"> • овладение коммуникативными умениями в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения; • формирование способности осуществлять коммуникацию на русском языке; • повышение общей культуры обучающихся, расширение их кругозора; • развитие психокогнитивной структуры личности обучающегося, его мировоззрения.
Задачи обучения
<ul style="list-style-type: none"> • предметные (включают то предметное содержание, которое должно быть передано в акте коммуникации); • языковые (предполагают овладение языковыми единицами и формирование знаний и навыков, обеспечивающих возможность пользоваться языком как средством общения); • речевые (реализуются в процессе формирования и развития коммуникативных умений на основе языковых и социокультурных знаний и навыков); • общеучебные (решаются в ходе приобретения умений работать с различными средствами обучения); • социокультурные (достигаются в процессе приобретения страноведческих и лингвострановедческих знаний, навыков, умений, составляющих основу социокультурной компетенции); • лингвопрофессиональные (приобретение знаний и развитие навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности).
Принципы обучения
<ul style="list-style-type: none"> • коммуникативно-ориентированное обучение, предполагающее погружение образовательного процесса в интегративную коммуникативную среду; • национальная ориентированность обучения: внимание к традициям образовательных систем стран-адресатов, сопоставительный анализ языковых систем, учет этнопсихологических особенностей обучающихся; • гипермотивация, способствующая повышению интереса к изучению русского языка как способу социального взаимодействия и средству реализации познавательного потенциала обучающихся; • интегрированность образовательного процесса, объединяющего различные подходы, методы, формы и технологии обучения; • системность, последовательность и интенсивность учебных нагрузок, ориентированное на современные когнитивные характеристики учащихся разнообразие форм подачи и закрепления учебного материала; • концентричность, модульность и комплексность как особенность организации учебного материала на этапе речевой адаптации;

<ul style="list-style-type: none"> • релевантность контекстов/конситуаций обучения; • обеспечение потенциала дальнейшего освоения языка.
<p>Методы обучения</p> <p>Общедидактические:</p> <ul style="list-style-type: none"> • методы преподавания (используются преподавателем для изложения нового материала, организации его усвоения и контроля за усвоением): показ, объяснение, тренировка, применение, коррекция, оценка; • методы учения (применяются обучающимися в процессе познавательной и практической деятельности): ознакомление, осмысление, участие в тренинге, практика, самокоррекция, самооценка. <p>Частнодидактические:</p> <ul style="list-style-type: none"> • коммуникативный; • грамматико-переводной; • аудиовизуальный; • аудиолингвальный.

Особенностью презентованной модели обучения русскому языку как иностранному на этапе речевой адаптации (в рамках начального этапа обучения) является ее конвергентность: предполагая взаимосвязь «классического» обучения и возможностей современного информационного поля, модель демонстрирует последовательность действий при создании интеллектуально-образовательной среды на занятиях по РКИ, помогает спроектировать содержание и технологии педагогического содействия лингвоментальному развитию и саморазвитию обучающихся на этапе речевой адаптации. При этом фокус внимания направлен на актуализацию следующих методических векторов:

- *реализация обучения* в строгом соответствии с заявленным этапом обучения и лексическим минимумом, недопустимость смешения материалов разных уровней;
- *интенсивность / насыщенность*¹¹ (введение лексико-грамматического материала большими блоками) и одновременно *последовательность и сбалансированность* образовательного процесса (грамматические явления изучаются постепенно, начиная с основных системообразующих значений, лишь затем на новом витке происходит переход к периферийным значениям);

¹¹ Что позволяет существенно сократить время обучения на этапе речевой адаптации, быстрее перейти к обучению на базовом уровне общего владения русским языком и, соответственно, начать изучение языка в специальных целях, что в свою очередь приведет к более качественной подготовке к учебе в вузе для обучающихся на подготовительных факультетах.



- *когнитивность* (учет стратегий усвоения материала обучающимися при одновременном формировании всех видов речевой деятельности на иностранном (русском) языке, обусловленных различными моделями познания мира)¹²;
- *использование современных образовательных технологий* как основного фактора развития у обучаемых психокогнитивных навыков, продуктивного мышления, способности к языковой вариативности выражения мысли, ориентированной на творческое начало;
- *включение инновационно-коммуникационных ресурсов*: компьютерных обучающих программ, обучающих мультимедиа, сетевых ресурсов, web-технологий и др.;
- *использование перевода* как способа осознанного освоения языка и как реальный путь перехода к эквивалентным смысловым заменам вербальных знаков родного языка (перевод на родной язык обучающихся является более предпочтительным по сравнению с языком-посредником)¹³.

В *содержательном плане* модель предполагает сбалансированное (начиная уже с первых часов занятий) знакомство обучающихся с русским алфавитом, основными фонетическими/фонологическими законами и интонационными конструкциями, с базисными явлениями русской грамматики и их месте в системе языка, тематически частотной лексикой, что позволяет на этапе речевой адаптации выстраивать диалог, презентующий индивидуальные характеристики обучающихся (о семье, работе и проведении времени и др.). Соответственно, содержательные компоненты обучения будут представлены:

- 1) речевым материалом (тематико-ситуативными фрагментами и практически значимыми коммуникативными задачами);
- 2) языковым материалом (грамматический, лексический и фонетический минимумы начального этапа обучения);
- 3) лингвокультурологическим и иным прагматико-ориентированным материалом (что на этапе речевой адаптации обеспечивает эвристичность образовательного процесса).

Структура занятия в соответствии с параметрами модели включает традиционный и инновационный аспекты. Традиционной здесь является организация работы одновременно со всей группой, в ходе

¹² Данный параметр детерминирует отношение инофонов к изучаемому языку не только как способу социального взаимодействия, но и как к средству реализации познавательной потенции.

¹³ Степень использования перевода определяется тематикой занятия, подкрепленностью интерактивными средствами обучения и методической позицией преподавателя.

которой преподаватель (он же модератор и тьютор) сообщает, передает знания, формирует умения и навыки, опираясь на предъявление нового материала, его воспроизведение обучающимися, оценивает результаты работы (что, как показывает опыт последних месяцев, успешно можно реализовать и в дистантной форме – платформы Zoom, Microsoft Teams, Skype, Discord, Moodle и др.) К инновационному аспекту относится обучение на основе продуктивной деятельности обучающихся, инициируемого как освоение нового опыта, а также синергетическое внедрение в обучение современных лингвообразовательных технологий (элементы Blended Learning, эдьютеймента, кейс-методики, квизы/квесты и др.)¹⁴. В этой связи отчетливо выделяются 3 этапа занятия:

- 1) работа по традиционному учебнику¹⁵ с целью освоения фонетического, грамматического и лексического материала;
- 2) выполнение языковых и речевых упражнений (с привлечением web-технологий);
- 3) проведение текущего контроля и определение индивидуальной стратегии корректировки знаний / первичных навыков и саморазвития различных мини-групп обучающихся¹⁶.

Существенным фактором результативности при апробации модели обучения на этапе речевой адаптации стала разработка web-тренажера, включающего вербальные микротексты, тематические аудиовизуальные композиты и авторскую систему упражнений. Полисемиотический характер используемых учебных материалов помогает решить ряд важных для данного этапа обучения методических задач:

- 1) обеспечение понимания устной речи, звучащей в нормальном темпе и интонационно маркированной, путем демонстрации (при помощи аудиовизуальных блоков) ситуаций общения;
- 2) моделирование коммуникативной среды с заранее запрограммированной структурой, в которой происходит общение и адаптация к ней;
- 3) управление процессом обучения путем создания проблемных ситуаций и предложения условий и способов их решения (используется аудиовидеоряд «с разрывом»);

¹⁴ Целью при этом, как уже было сказано, является развитие психокогнитивного потенциала иностранных обучающихся и возможности самостоятельно осваивать учебный материал [Шульгина 2016].

¹⁵ Используемые в нашей практике учебные материалы обозначены ранее.

¹⁶ Как правило, такие мини-группы складываются по этнической принадлежности, которая обуславливает специфику интерференционных процессов при овладении иностранным языком, однако возможны и полиэтнические коллективы, объединенные соотносимыми психокогнитивными показателями или гипермотивацией.

- 4) включение в процесс спонтанного говорения, необходимого для решения речевых и поведенческих задач.

Кроме того, web-тренажер обеспечивает выполнение упражнений на основе текста: составление текста из различных элементов, реконструкция текста, лексические перестановки и синонимические замены в тексте, проверка понимания содержания путем тестового контроля с множественным выбором, компрессия текста по семантическим и формальным показателям. Тщательный отбор вербального и иного материала обеспечивает многократное повторение как лексических единиц, так и грамматических явлений, что, естественно, облегчает не только запоминание материала, но и процесс овладения им.

Благоприятно сказалась на результатах опытного обучения и форма организации занятий: обучение в процессе общения, эвристический характер тематико-ситуативных фрагментов, использование подкастов, включение элементов геймификации, квиз/квест-задания и др. Результаты включенного наблюдения и анкетирования преподавателей свидетельствуют, что обучающиеся продуктивнее усваивали лексико-грамматический материал, легче и быстрее овладевали навыками чтения, аудирования, говорения и демонстрировали первичные умения практического владения русским языком в пределах ограниченного набора тем и ситуаций, представляющих для них повышенный интерес.

Общим показателем эффективности модели обучения на этапе речевой адаптации, по мнению авторов, является достижение определенного уровня владения русским языком как иностранным (соотносимым с А1) за значительно меньшее количество часов, чем при использовании традиционных технологий и учебников.

Заключение. Системный анализ компонентов обучения РКИ на этапе речевой адаптации и апробация новых методических установок позволили нам обозначить основные закономерности построения модели обучения РКИ на этапе речевой адаптации и определить значимые параметры организации образовательного процесса. Так, сформировалось четкое понимание того, что данная модель должна быть сбалансированной реализацией междисциплинарных исследований, учитывающей реалии современного мира – в первую очередь, взгляд на процесс обучения как на *технологический процесс*. Более того, модель должна быть эффективной для обозначенного этапа обучения и одновременно универсальной (что напрямую связано модульным подходом и синергетическим включением интерактивных продуктов и технологий), а потому дающей возможность каждому обучающемуся двигаться к цели своим путем.

Представляется, что предложенная модель обучения на этапе речевой адаптации может быть положена в основу современного учебника по РКИ, позволяющего обеспечить активное развитие у инофонов когнитивно-творческой способности к самообразованию, что в свою очередь обеспечит умение успешно выстраивать речевое взаимодействие с другими коммуникантами и послужит базисом для формирования полилингвальной и поликультурной личности. При этом вопрос о дальнейшем уточнении/расширении параметров, принципов и методических векторов лингвообразовательного процесса остается открытым и является темой для последующих исследований.

Список литературы

- Абрамова С.В., Азимов Э.Г. Современные американские учебники по РКИ // Русский язык за рубежом, № 2, 2013. – С. 32-41.
- Аверин Д.В. Размышление об электронных учебниках // Мир русского слова, № 1, 2002. – С. 99-101.
- Азимов Э.Г., Вятютнев М.Н., Роже Л.М. Начальный курс русского языка. – М.: Икар, 2015. – 271 с.
- Антонова В.Б., Нахабина М.М. и др. Дорога в Россию (Элементарный уровень). – СПб.: Златоуст, 2013. – 344 с.
- Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе // Русский язык за рубежом, № 2, 2002. – С. 60-65.
- Бердичевский А.Л. Является ли русский язык международным? // Мир русского слова, № 1, 2000. – С. 29-37.
- Быкова О.П. Корейские университеты и учащиеся глазами русского преподавателя РКИ // Русский язык за рубежом, Русистика Южной Кореи: Специализированный выпуск, 2016. – С. 7-12.
- Быкова О.П., Мартынова М.А., Сиромеха В.Г. О готовности современного преподавателя принять вызовы времени // Известия ЮЗГУ: Серия «Лингвистика и Педагогика», Т. 7, № 2 (23), 2017. – С. 119-126.
- Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Лингвокультурологическая стратегия формирования полилингвальной и поликультурной личности инофона на завершающем этапе обучения РКИ // Научные исследования и разработки: Современная коммуникативистика, Т. 6, № 5 (30), 2017. – С. 52-56.
- Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Уроки русского: Учебник для иностранных студентов нефилологических факультетов гуманитарных вузов. – М.: Русский язык. Курсы, 2013. – 328 с.
- Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – М., 1984. – 144 с.
- Добрым молодцам урок: Учебно-методический комплекс по РКИ для филологических вузов в 4-х ч. / Под научн. рук. д.ф.н. Р.К. Боженковой. – Курск, 2003. – 500 с.
- Зарецкая С.А., Симмс Е. Современные технологии в области преподавания РКИ // Русский язык вне России: Преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы: Международная научная конференция,

- посвященная 25-летию Центра русского языка в Лондоне (2-3 ноября 2017 г.): Сб. материалов конференции. – Лондон, 2017. – С. 306-312.
- Капитонова Т., Московкин Л. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2005. – 272 с.
- Капитонова Т.И., Щукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. – М.: Русский язык, 1987. – 232 с.
- Константинова Л.А., Зубарева Ю.М. Электронный учебник РКИ как современный учебник нового типа // Вестник Российского университета дружбы народов: Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания», № 1, 2014. – С. 27-30.
- Левина Г.М., Николенко Е.Ю. Золотое кольцо 1. – М.: Росноу, 2011. – 152 с.
- Левина Г.М., Николенко Е.Ю. Золотое кольцо 2. – М.: Росноу, 2011. – 175 с.
- Николенко Е. Ю. Современные методы обучения как основа создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся: Начальный этап обучения: Дисс. канд. пед. наук. – М., 2005. – 246 с.
- Овсиенко Ю.Г. Русский язык для начинающих: Учебник (для говорящих на английском языке). – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 472 с.
- Одинцова И.В. Что вы сказали? Книга по развитию навыков аудирования и устной речи для изучающих русский язык [Электронное издание]. – 4-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2015. – 264 с.
- Русский язык для всех: Учебник / Под ред. В.Г. Костомарова. – 6-е изд. – М.: Рус. яз., 1983. – 414 с.
- Русский язык – мой друг: Базовый уровень: Учебное пособие по русскому языку для студентов-иностранцев / Т.В. Шустикова [и др.]; под ред. Т.В. Шустиковой, В.А. Кулаковой. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: РУДН, 2014. – 849 с.
- Смолякова Н.С. Специфика обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного в рамках совместной образовательной программы «2+2» // Молодой ученый, Т.1, № 11, 2011. – С. 197-200 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/34/3906/> (дата обращения: 12.09.2020).
- Соляник О.Е. Модульная система в работе с иностранными учащимися технического вуза // Крымский научный вестник, № 1 (7), 2016. – С. 1-9.
- Суворова А.В. К вопросу о модульном обучении иностранному языку в вузе // Молодой ученый, № 7, 2014. – С. 561-563.
- Хавронина С.А. Говорите по-русски: Учебное пособие для иностранцев. – М.: Русский язык. Курсы, 2019. – 208 с.
- Хавронина С.А., Широценская А.И. Русский язык в упражнениях. – М.: Русский язык. Курсы, 2019. – 384 с.
- Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых: Начальный курс. – 7-е изд. – СПб.: Златоуст, 2009. – 280 с.
- Шкатулка: Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык / Под редакцией О.Э. Чубаровой. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 219 с.
- Шульгина Н.П. Активизация когнитивной деятельности студентов как условие формирования конкурентоспособных специалистов (на примере курса РКИ). – Курск: Юго-Зап. гос.ун-т., 2016. – 114 с.
- Шульгина Н.П., Беляева Н.В., Комарова И.А. Сокровищница русской культуры: Традиции, ценности, нормы: Учеб. пособие по лексике русского языка. – Курск: Юго-Зап. гос. ун-т., 2018. – 192 с.



- Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.
- Эсмантова Т.Л. Русский язык: 5 элементов. – СПб.: Златоуст, 2013. – 320 с.
- Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K., Shulgina N.P. Psychological and Pedagogical Course of Teaching Russian as a Foreign Language: The Stage of Speech Adaptation // Russian Language Studies, No. 17 (3), 2019. – P. 345-365 [Electronic resource]. – URL: <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-326-365> (дата обращения: 22.01.2021).
- Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K., Shulgina N.P. Psychological and Pedagogical Knowledge as a Determinant of Linguodidactic Technologies of Teaching Russian as a Foreign Language: Stage of Speech Adaptation // Revista Turismo: Estudos & Práticas (UERN): Caderno Suplementar, No. 1, 2020 [Электронный ресурс]. – URL: <https://geplat.com/rtep/index.php/tourism/article/view/411> (дата обращения: 22.01.2021).

Качалов Н.А.

kachalov@tpu.ru

Ролевая игра как технология формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза

В настоящее время методическая истина о том, что для овладения иностранным языком недостаточно сформированности иноязычных фонетических, лексических, грамматических навыков, становится особенно актуальной. Студент, изучающий иностранный язык, должен быть осведомлен о культурных фактах страны, язык которой он изучает. В этой связи в методике обучения иностранным языкам сформировалось такое научное направление, как межкультурное обучение, которое является одним из приоритетных в мировой образовательной практике обучения иностранному языку как лингвистической специальности.

Концепция межкультурного обучения иностранному языку расширила границы своего применения и стала актуальной для организации обучения в вузах неязыкового профиля. Следует, однако, признать, что концепция межкультурного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах реализуется с известными трудностями и недостаточной результативностью вследствие ограниченного объема времени, необходимого для овладения не только иноязычными коммуникативными компетенциями, но и культурой страны изучаемого языка.

Таким образом, обучающиеся несут на своих плечах двойную ношу: овладение чужим языком и неведомой культурой страны изучаемого языка, что объективно представляет собой трудновыполнимую задачу и тяжелую интеллектуально эмоциональную нагрузку не только для обучающихся, но и для преподавателей.

В течение более двух десятилетий в теоретической методике аргументируется цель обучения иностранным языкам как формирование межкультурной коммуникативной компетенции, с помощью которой обеспечивается адекватное взаимодействие с представителями различных языков и культур. Таким образом, формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов приобрело статус конечной цели обучения иностранному языку.



Однако уточним, что реализация данной цели сопряжена с целым рядом, теоретических и методических трудностей:

- во-первых, семантическая неоднозначность концепта «культура»;
- во-вторых, различный уровень знания культуры страны изучаемого языка самими преподавателями, вследствие чего они, как правило, ориентируются на коммуникативные аспекты обучения;
- в-третьих, недостаточное использование интегративных приемов обучения элементам культуры и межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранных языков.

Несмотря на упомянутые объективные трудности в процессе обучения иностранному языку в неязыковых вузах, у студентов осуществляется развитие умений межкультурного общения, вследствие чего они могут справляться с лингвистической и культурной сложностью и принимать участие в поликультурных ситуациях.

Цель данной статьи – теоретическое обоснование опыта использования ролевых игр в подготовке обучающихся к реальной межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация – отрасль научного знания, в которой исследуются культуры и коммуникации, в том числе:

- культура как коммуникация (E.T. Hall);
- культура как коллективное программирование разума (Geert Hofstede);
- культура как деятельность (John Mole);
- кросс-культурные коммуникации (Deborah Tannen);
- культура как своего рода хранилище или библиотека возможных символов (Ron Scollon).

В рамках каждой из этих областей исследователи сосредоточились на следующих вопросах: идентичность, межкультурная коммуникативная компетентность и адаптация.

Современные зарубежные исследователи (Э. Холл, Г. Хофстеде, Э. Хирш) предлагают различные типы идентичности, такие как этническая, гендерная, личностная, религиозная, политическая идентичность, социальная идентичность, культурная идентичность [Hall, Hall 1985].

Процесс культурной адаптации имеет первостепенное значение для исследователей, политиков, сообществ, наций и отдельных людей. Ученые провели большую работу, для того чтобы показать, как происходит этот процесс.

В межкультурной коммуникации наибольшее внимание уделяется рассмотрению четырех факторов: ассимиляции, сепарации, маргинализации и интеграции. Ассимиляция понимается как проникновение в иную культуру и идентификация себя в ней. Сепарация – стремление

избегать взаимодействия с иной культурой. Маргинализация – отстранение от других культур. Интеграция же – это процесс и результат проникновения в культуру страны изучаемого языка.

Упомянутые факторы межкультурной коммуникации не в одинаковой мере релевантны к процессу обучения иностранному языку в высшей школе. Поэтому одной из важнейших задач является разработка технологий, методик и моделей учебного проектирования для интеграции межкультурного контента в вузовский процесс обучения иностранному языку [Кобзева, Качалов 2018].

Как свидетельствует образовательная практика, эффективность обучения иностранному языку в неязыковых вузах в значительной мере повышает использование обучающих игр, в том числе ролевых.

Использование ролевых игр в обучении иностранному языку обеспечивает управление общими смыслами и эффективное достижение заданных целей по трем основным критериям: эффективность, целесообразность и удовлетворенность. Основное в ролевой игре в условных ситуациях – удовлетворенность от процесса обучения. Целесообразность относится к той степени, в которой поведение соответствует ожиданиям, порожденным культурой. Эффективность относится к желательным результатам коммуникации в данной ситуации.

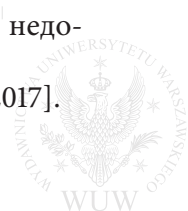
На межкультурную компетентность могут влиять различные факторы:

- культурная чувствительность (мотивация к принятию и уважению межкультурных различий);
- знание (информация, полученная в результате изучения культур, личного опыта и наблюдений);
- коммуникативные навыки и умения (наблюдение, слушание, чувствительность, эмпатия, гибкость и т.д.).

Чтобы быть межкультурно компетентными, студенты должны трансформировать свои знания о культурных теориях в соответствующие эффективные действия.

Согласно общеевропейской системе уровней владения иностранным языком, межкультурная компетенция включает в себя:

- способность соотносить собственную культуру с культурой страны изучаемого языка;
- способность выстраивать между представителями разных культур стратегии межличностного взаимодействия;
- способность выступать посредником между культурой происхождения и новой изучаемой культурой;
- способность эффективно справляться с межкультурными недоразумениями и конфликтными ситуациями;
- умение преодолевать стереотипные ситуации [Бекирова 2017].



Эдвард Сепир [Sapir 1921] обратил внимание на взаимосвязь между языком, мышлением и культурой, согласившись, что именно культура определяет язык, который, в свою очередь, определяет способ, которым мы классифицируем наши мысли о мире и наш опыт в нем.

Каждый человеческий язык отражает логическую, последовательную систему, которая подразумевает паттерны, правила и структуру. Язык – это произвольная символическая система, которая называет идеи, чувства, переживания, события, людей и другие явления, вырабатанные определенным речевым сообществом.

Все человеческие языки структурированы в соответствии со следующими наборами правил: фонология; морфология; синтаксис, семантика и прагматика. Для ролевого взаимодействия особого рассмотрения заслуживают прагматические правила языка, поскольку они относятся к ситуативным правилам, которые управляют использованием языка в конкретной культуре. Прагматика касается правил, как говорить, что говорить, кому говорить и при каких ситуационных условиях говорить.

Таким образом, речевое сообщество определяется как группа индивидов, разделяющих общий набор норм и правил, касающихся собственнo коммуникативных практик.

Межкультурную коммуникативную компетенцию можно определить двояко. Во-первых, это компетенция, которая проистекает из широкого спектра знаний о целевой культуре, включая ее способы организации общественной жизни, время и пространство, ее историю, ее художественные и научные достижения, ее институты, ее способы социальной стратификации, ее мифы о прошлом и ее мечты о будущем. Во-вторых, компетентность, которая проявляется в осознании правил использования языка.

Итак, межкультурная коммуникативная компетенция нами понимается как способность эффективно и адекватно общаться в различных культурных контекстах. Ключевые ее компоненты включают мотивацию, самопознание и другие знания, а также терпимость к неопределенности.

Изначально для организации ролевой игры необходимо учитывать мотивацию обучающегося к общению с представителями других культур. Мотивация относится к желанию студента развивать межкультурные отношения и может быть внутренней или внешней. Внутренняя мотивация приводит межкультурное взаимодействие к непрерывному, полезному и добровольному процессу обучения.

Мотивация также может быть внешней, когда стремление к межкультурному общению обусловлено внешней наградой, такой как, например, признание. В то время как оба типа мотивации могут



способствовать формированию межкультурной компетенции, контекст может еще больше усиливать или препятствовать мотивации обучающегося к межкультурному общению.

Знание дополняет мотивацию и является важной частью построения межкультурной коммуникативной компетенции. Знание включает в себя осознание себя и других, внимательность и когнитивную гибкость. Формирование знаний о наших собственных культурах, идентичностях и коммуникативных паттернах требует не только пассивного опыта. Прямое и продуманное знакомство с культурами являются наиболее эффективным способом развития знаний о них. Однако студенты не всегда могут иметь в процессе обучения такие возможности по целому ряду причин.

Использование ролевого обучения иностранному языку является хорошим способом узнать о культуре страны изучаемого языка, потому что обучающиеся могут читать новости или смотреть фильмы на языке оригинала, что предоставляет возможность понимания того, что теряется при переводе. Однако важно отметить, что следует оценивать достоверность источника новых знаний, будь то книга, личность или другой источник. Кроме того, знание другого языка автоматически не приравнивается к межкультурной коммуникативной компетенции.

Развитие самопознания является непрерывным процессом, который продолжает расти по мере того, как студенты сталкиваются с новым опытом. Внимательность и когнитивная сложность помогут им в дальнейшем формировании межкультурной коммуникативной компетенции.

Чтобы не навязывать старым категориям новые знания, когнитивная гибкость для создания новых категорий обладает способностью постоянного пересмотра и дополнения уже существующих знаний. Когнитивная гибкость предотвращает формирование стереотипов, устаревание приобретенных ранее студентами знаний, а также помогает избежать предвосхищения от встречи или поспешных выводов. Короче говоря, чтобы быть лучшими межкультурными коммуникаторами, следует как можно больше знать о других и о себе, а также уметь осмысливать и адаптировать свои знания по мере приобретения нового опыта.

Мотивация и знания, несомненно, помогают студентам в приобретении нового опыта, но важно также и то, что они чувствуют в момент межкультурного общения. Толерантность к неопределенности относится к индивидуальному состоянию и уровню комфорта в неопределенных ситуациях. Внутренне мотивированные к межкультурной коммуникации обучающиеся имеют более высокую терпимость к неопределенности, поскольку любопытство заставляет их взаимодействовать с другими



сверстниками, которые отличаются от них, находя полученные знания полезными [The SAGE Handbook 2009].

Представляется целесообразным остановиться на трех способах формирования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе ролевой игры, к которым можно отнести:

- развитие отношений, мотивирующих студента;
- открытие знаний, его информирующих;
- развитие умений, позволяющих студентам общаться [Martin, Nakayama 2010].

Чтобы развивать мотивирующие обучающегося установки, преподавателю предстоит развивать в нем чувство удивления культурой, которое приводит к определенной терпимости к неопределенности, а также помогает студенту превратить потенциально разочаровывающие его переживания в позитивные моменты обучения.

Открытие знаний, которые информируют обучающегося, включает в себя то, как студент учится, то есть изучение его когнитивного стиля, состоящего из коммуникативных паттернов, предпочтительных для сбора необходимой информации, конструирования смысла высказывания, организации и применения полученных знаний в предстоящем межкультурном общении. В процессе исследования когнитивных стилей обучающийся обнаруживает существование различий в восприятии собеседниками мира и его организации, в объяснении происходящих событий и использовании правил логики.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции является сложным процессом ролевого обучения студентов в неязыковом вузе. Уже на начальном этапе обучения они накапливают определенные знания, ассимилируя эти знания в существующие рамки. Но следует признать, что накопленные знания далеко не всегда помогают обучающимся в ситуациях их применения на практике.

Использование ролевой игры как практического способа обучения межкультурной коммуникации обеспечивает развитие у студентов способности к незатрудненному участию в реальной межкультурной коммуникации.

Рассматривая разрабатываемые курсы обучения английскому языку для конкретных целей, Л. Финк [Fink 2003] предполагает, что преподаватели иностранного языка должны учитывать широкий спектр ситуационных факторов, свойственных реальной межкультурной коммуникации, а также ограничения, связанные, например, со временем. Чтобы проиллюстрировать этот момент, преподаватели могут, например, выбрать профессиональные презентации для оценки умений устного иноязычного межкультурного общения студентов.



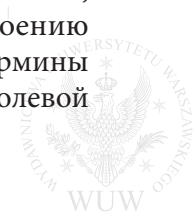
Этот вид речевой деятельности помогает обучающимся активно участвовать в эффективном практическом мышлении, которое имеет большое значение в их личной, социальной и трудовой жизни. Устные презентации являются эффективным и актуальным способом для студентов формировать навыки использования профессионально ориентированной лексики и развивать умения иноязычного межкультурного общения.

Таким образом, студентам предлагается участие в форуме (как на практических занятиях, так и вне их) в ходе которого проводится активный мозговой штурм для решения проблемы. Этот форум соответствует установке CLIL, включающей коммуникацию, культуру, содержание и познание [Coyle, Hood et al. 2010].

Content and Language Integrated Learning (CLIL) объединяет четыре различных, но взаимосвязанных и контекстуализированных компонента: содержание (предмет), коммуникацию (изучение и использование языка), познание (процессы обучения и мышления) и культуру (развитие межкультурного понимания и глобальной гражданской позиции), а также призывает обучающихся быть активными участниками в развитии своего потенциала для приобретения знаний и умений посредством процесса исследования и использования сложных когнитивных процессов и средств для решения поставленных проблем.

В относительно спокойной творческой обстановке в процессе проведения ролевой игры студенты получают возможность формировать и развивать новые языковые и поведенческие навыки, развивать и совершенствовать коммуникативные умения общения, а также рефлексивное мышление. Изучение иностранного языка предусматривает не только изучение студентами языка и культуры, но и развитие у них метакогнитивных умений за счет приобретаемого опыта проведения совместной ролевой игры со сверстниками – предполагаемыми зарубежными партнерами.

Преподаватель иностранного языка в связи с прагматическим и инновационным подходом к изучению языка и коммуникации, как правило, отказывается от традиционных аудиторных практических занятий, расширяя возможности студентов и поощряя их к активному участию в принятии решений. Поэтому студенты неязыкового вуза самостоятельно берут на себя определенную ответственность при проектировании своей педагогической деятельности. Обучающиеся активно участвуют в выборе темы предстоящего ролевого взаимодействия, переходя от концептуализации оригинальной идеи к построению собственного диалога, включая в него основные словарные термины и выражения при подготовке персонализированного сценария ролевой



игры, создавая и представляя при этом очень разные и занимательные межкультурные ситуации со многими проблемами и творческими идеями для их решения [Кошелева 2019].

С точки зрения методологии, ролевая деятельность может охватывать на практическом занятии различные виды общения. Зарубежные исследователи Э. Мортимер и Ф. Скотт [Mortimer, Scott 2003] выделяют четыре основных типа коммуникации, характеризуя их следующим образом:

- интерактивная / диалогическая: как преподаватель, так и студенты участвуют в изучении новых идей, задавая вопросы и отвечая на них, работая на различные точки зрения;
- не интерактивная / диалогическая: преподаватель суммирует различные точки зрения;
- интерактивный / авторитетный: преподаватель сосредоточен на одной точке зрения, используя упорядоченную последовательность вопросов с целью закрепления определенной точки зрения;
- не интерактивный / авторитетный: только преподаватель представляет определенную точку зрения и не взаимодействует с обучающимися.

Использование того или иного подхода соответствует определенным обязанностям, связанными с теми или иными отношениями между студентами и преподавателем, что помогает обучающему в достижении поставленной педагогической цели обучения.

В целом, добавление творческих видов деятельности, таких как ролевые игры, требует активного участия студентов, вносит элемент новизны и привлекает студентов и преподавателей. Кроме того, как студенты, так и преподаватели могут извлечь выгоду из чередования вышеупомянутых подходов к коммуникации. Этот тип взаимного общения называют продуктивным дисциплинарным взаимодействием [Engle, Conant 2002].

Преподаватели иностранного языка имеют тенденцию думать об иностранном языке как о предмете, а не как о средстве общения. В этом отношении перечисление бесконечных правил грамматики редко бывает эффективным. Студенты часто повторяют одни и те же ошибки снова и снова и замирают, вместо того, чтобы использовать слова и общаться. Наше обращение к CLIL заключается в том, чтобы студенты не только изучали иностранный язык, а в том, чтобы они использовали, например, практическую грамматику в контексте ролевой игры.

Для содействия более глубокому пониманию и знанию профессиональных условий и, в частности, межкультурных деловых отношений преподавателям иностранных языков важно посвящать часть времени

на занятиях языку межкультурной осведомленности [Mortimer, Scott 2003]. По этой причине студенты изучают как специальные термины и выражения, так и различные аспекты межкультурной коммуникации (вербальной и невербальной) в профессиональных условиях.

Выпускники неязыкового вуза должны быть компетентны в вербальном и невербальном поведении. Развитие умений межкультурной коммуникации требует сформированности навыков передачи сообщений, гибкости поведения, управления взаимодействием и социальных навыков.

Навыки сообщения относятся к способности понимать и использовать язык и обратную связь. Поведенческая гибкость – это способность выбирать подходящее поведение в различных контекстах. Управление взаимодействием означает управление процедурными аспектами беседы, такими, например, как способность инициировать беседу, и подчеркивает способность обучающегося к ориентированному на других взаимодействию, то есть внимательность и отзывчивость. Социальные навыки – это эмпатия и поддержание идентичности. Эмпатия – это способность так же думать и чувствовать те же эмоции, что и твой собеседник. Поддержание идентичности – это способность поддерживать идентичность партнера, передавая ему точное понимание идентичности общающегося.

Обучающимся предоставляется возможность развивать и совершенствовать свои метакогнитивные умения во время проведения, например, мозгового штурма, анализа возникающих проблем и их соответствующего решения. В то же время студентам предоставляется возможность улучшения своих произносительных навыков, коммуникативных умений говорения и т.п. в процессе подготовки к ролевой деятельности в предстоящем групповом взаимодействии.

Проводимые организационные мероприятия способствуют командной работе и поощряют студентов становиться ключевыми участниками на практическом занятии. Деятельность в этом отношении является фантастическим инструментом обучения, потому что интегрируют язык и содержание и способствуют обучению. Это помогает им передавать ключевые понятия на изучаемом языке в реальном времени и в реальных ситуациях.

Как правило, ролевая деятельность обучающихся делится на три этапа: подготовка, презентация и обратная связь. Для организации ролевого взаимодействия необходимо проведение как минимум трех встреч. Преподавателю потребуются такие инструменты, как видеопроектор и компьютер с презентацией в PowerPoint, чтобы описать студентам общую информацию (примеры или иллюстрации, соответствующую

профессионально ориентированную лексику и коммуникативные паттерны). Затем следует период дискуссий и дебатов.

Далее преподаватель представляет задание и знакомит обучающихся с принципами и деталями ролевой игры. Продуманный лист активности может быть роздан студентам, отправлен по электронной почте или размещен на онлайн-платформе. Для оценки обучающихся во время презентации ролевой игры преподавателю потребуются оценочная сетка. И, наконец, после последней ролевой презентации, преподаватель раздает анкету. В идеале анкета должна быть распространена сразу же в конце последней ролевой игры, чтобы студенты не упускали из виду важные детали и риски.

Остановимся на этапах проведения ролевой игры. На первом занятии, посвященном данному педагогическому подходу, для введения межкультурного элемента в учебный процесс используется диалогический метод обучения. Некоторые примеры даются студентам, чтобы сосредоточить их интерес на изучаемой теме.

Преподаватель иностранного языка может начать с такого вопроса: «Как бы вы отреагировали в следующих профессиональных условиях?»:

- Вы приглашаете коллегу на обед и узнаете, что он ест только fast food.
- Вы звоните иностранному клиенту и не понимаете его диалекта или акцента.
- У вашего нового иностранного коллеги есть привычка одеваться очень небрежно, и он часто опаздывает на встречи. Такое поведение привлекает внимание коллег и быстро становится проблемой».

Описанные выше ситуации побуждают студентов представить себе, как бы они отреагировали в совершенно иных обстоятельствах. Кроме того, эта деятельность ориентирует внимание студентов на важность осмысления, подготовки и развития умений межкультурной коммуникации в различных профессиональных условиях.

Далее преподаватель иностранного языка может потратить еще 20 минут или около того, чтобы ввести различные типы барьеров в межкультурную коммуникацию. Эти барьеры включают некоторые из следующих типов объектов:

- лингвистические (языковая разновидность, диалекты, акценты);
- культурные (язык тела, понятие тайм-менеджмента, национальные праздники, специальные блюда, обычаи);
- связанные с общением (вечернее платье, гостеприимство) [Cheremisina-Harrer, Rostovtseva et al. 2018].

Так как многие культурные стереотипы, как правило, наносят ущерб или препятствуют межкультурным отношениям и общению,

преподавателю предстоит рассмотреть вопрос об их ограничении. А это, в свою очередь, приводит к обсуждению различных профессиональных ситуаций поведения с представителями иностранных компаний, так как знание той или иной культуры позволяет управлять встречами, конференциями или телефонными звонками [Бахинская 2019]. Затем со студентами проводится краткий мозговой штурм и обсуждение эффективных практик межкультурной коммуникации.

Наконец, обучающимся дается список выражений и лексический минимум для ознакомления на следующем практическом занятии. Эти выражения и слова могут быть полезны для преодоления барьеров, связанных с межкультурной коммуникацией в профессиональной среде.

Далее систематизируются по различным рубрикам полученные данные на ответы вопросника, а затем проводится статистическая их обработка. Анализ результатов изучения языка и содержания этой деятельности в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции фиксируется. Приведем итоги микроанализа собранных данных для понимания результатов обучения по итогам проведения ролевой игры, чтобы в дальнейшем улучшить методику ее использования в преподавании и повысить результаты обучения.

Более 75% студентов высоко оценили ролевую игру и согласны с тем, что она стимулирует их как к изучению языка, так и к практике иноязычного межкультурного общения. Эти результаты показывают, что ролевая игра может быть полезным инструментом на практическом занятии. Однако данные свидетельствуют о том, что выполнение этой деятельности в течение короткого времени является довольно сложной задачей для обучающихся. Если возможно, то студенты предпочли бы иметь больше времени на то, чтобы к занятию подготовиться.

Еще одной важной задачей является сосредоточение внимания на различных аспектах изучения языка. Результаты показывают, что студенты в этом исследовании уделяли немного меньше внимания словарному запасу и больше – развитию умений говорения и письма. Вполне возможно, что эта деятельность не была столь эффективной для формирования лексических навыков или просто студенты не рассматривали ее как деятельность по изучению профессионально ориентированной лексики.

Полученные результаты ясно показывают, что студенты развивают свое межкультурное понимание, однако существует разительный контраст, когда речь заходит об изучении большинства из них своей собственной культуры (только 45%). Все меньшее число студентов оказывается способно соотносить межкультурные аспекты своей собственной культуры и окружения внеаудиторного занятия со своим обучением в аудитории.



Что касается вопроса о групповой или коллективной работе, то более 80% опрошенных студентов согласны с тем, что работа в коллективе является эффективным способом изучения английского языка и источником мотивации и удовлетворения. Большинство студентов стремятся к сотрудничеству в небольших группах и предпочитают использовать эту возможность для выполнения учебных заданий, обмена идеями, выработки общего понимания и совместного развития идей друг друга в процессе изучения иностранного языка.

Таким образом, ролевая игра в форме совместной работы сверстников оказывается полезным и привлекательным видом деятельности для формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Более того, поскольку 86% студентов согласны с тем, что они узнают о различных проблемах, связанных с межкультурными барьерами, и способах их решения, мы можем заключить, что эта ролевая деятельность не только повышает уровень их аудиторного обучения и профессиональной интерактивной компетентности, но и их базовые знания о межкультурных барьерах в повседневном общении.

Подавляющее большинство студентов согласны с тем, что предоставляемая преподавателем свобода создания сценария является для группы очень сложной задачей, так как ролевая деятельность одновременно культивирует установку на творчество, инновации, самопроецию и развитие профессиональной идентичности с изучением языка.

Учитывая, что обучающиеся имеют легкий доступ к английскому языку через интернет-исследования, компакт-диски и т.д., а также то, что они имеют знания о веб-серверах, им предлагается воспользоваться преимуществами информационно-коммуникационных технологий и ресурсов, чтобы узнать больше о межкультурных ситуациях [Averkieva, Kachalov 2020].

Однако исследование показало, что большинство студентов предпочли не использовать эти ресурсы. Кроме того, только 35% студентов проиграли свой сценарий более трех раз перед заключительным устным выступлением. Эта уникальная возможность для подготовки играет важную роль в формировании межкультурной коммуникативной компетенции и создает прочную основу для их ролевой деятельности, особенно когда студенты находятся в автономной рабочей среде.

Следует отметить, что основное внимание уделяется улучшению беглости речи посредством развития иноязычных коммуникативных умений, а не формирования языковых и речевых аспектных навыков. Для принятия успеха и риска студентам чрезвычайно важен фактор уверенности в себе, зависящий от чувства опустошенности или комплекса неполноценности, если они сталкиваются с множеством собственных

речевых ошибок. Негативные же последствия отрицательно сказываются на уровне их мотивации.

Преподаватель не стремится прерывать студентов во время занятия, даже если они не совсем точно используют изучаемый язык в общении, так как это нарушает поток деятельности и приводит к тому, что студенты теряют уверенность в себе. Вместо этого, преподаватель делает заметки, пытаясь повторить каждое действие, давая студентам обратную связь, связанную с языком и содержанием. Чтобы это пошло на пользу всем обучающимся, он старается давать обратную связь перед всей аудиторией, а не перед каждым студентом в отдельности.

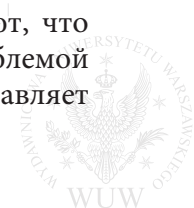
Обратная связь и мотивация лежат в основе ролевой игры. Минимальная обратная связь и максимальная позитивность являются существенными частями ролевого обучения. Цель состоит в том, чтобы повысить способность студентов общаться, а также позволить им сосредоточиться на изучении профессионально значимого материала и культуры.

Таким образом, планирование практического занятия в форме ролевой игры требует активного участия как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающихся и их сверстников для достижения цели иноязычного межкультурного коммуникативного общения.

Результаты проведенного исследования показали, что ролевая игра или имитационная деятельность в сочетании с сотрудничеством сверстников и межкультурным измерением могут оказаться эффективным подходом к формированию коммуникативной компетенции. Подавляющее большинство студентов придерживается мнения, что данная деятельность дает им возможность формировать и развивать свои иноязычные речевые навыки и коммуникативные умения в творческой обстановке.

Если преподаватель иностранного языка иногда берет на себя роль фасилитатора или модератора, то студенты на этом уровне являются активными соучениками, которые готовы взять на себя ответственность, связанную с инновациями и принятием решений. Кроме того, они указывают на то, что этот метод, который порывает с традиционными аудиторными средами, направлен на предоставление им мотивирующего, а также интересного форума, который сочетает в себе коммуникацию, культуру, содержание и познание для изучения профессиональных и практических результатов обучения [Кошелева 2019].

Активно участвуя в этой деятельности, студенты признают, что межкультурная коммуникация может быть очень сложной проблемой в профессиональной среде. Эта учебная деятельность предоставляет



студентам свободу активно представлять, создавать, а затем анализировать приоритеты и обсуждать свои результаты.

Следует признать, что любая иноязычная коммуникация представляется межкультурной в связи с опорой на способы, которыми студенты в ходе ролевой игры научились оперировать для передачи своих невербальных сообщений. Иноязычное общение является интерактивным процессом, поэтому наиболее успешным оно оказывается в результате речевого взаимодействия с носителями изучаемого языка. Совершенствование умений эффективного общения может облегчить обучающимся преодоление конфликтов. Свободный в культурном отношении подход к конфликту означает активную работу над пониманием этих и других способов коммуникации в разных культурах и применение этого понимания для укрепления отношений между различными культурами.

Итак, использование ролевых игр следует рассматривать как основную форму межкультурного языкового образования, способствующую созданию эффективной методики формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза, что говорит о том, что обучающиеся могут изучать межкультурный контент через языковой контент и наоборот. Это дает основание предполагать, что в долгосрочной перспективе интерактивное взаимодействие приведет и к развитию межкультурной коммуникативной компетенции выпускников всех направлений подготовки вуза, чтобы они стали носителями межкультурного языка, которые могут свободно владеть иностранным языком и профессионально функционировать надлежащим образом в контексте глобализации.

Однако для того, чтобы это было реализовано в вузовском контексте, необходимы определенные изменения в методике преподавания иностранных языков, которые сдвигают ее нынешний подход к межкультурному языковому подходу. Он должен быть опробован на различных уровнях образования в различных контекстах для дальнейшего подтверждения его эффективности. Кроме того, следует тщательно рассмотреть различные вспомогательные факторы, влияющие на развитие иноязычной межкультурной компетенции обучающихся, с тем чтобы облегчить процесс освоения студентами языка и межкультурного общения.

Список литературы

- Бахинская И.А. Роль дискурса в обучении межкультурному профессиональному общению // *Язык, история, общество*. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2019. – С. 11-13.
- Бекирова Э.Ш. Этнопедагогические принципы как концептуальная основа формирования толерантности и ключевых профессиональных компетенций будущего педагога // *Проблемы современного педагогического образования*/ Гл. ред. А.В. Глузман. – Ялта: КФУ, 2017. – С. 70-76.
- Кобзева Н.А., Качалов Н.А. Технология эдьютеймента в методике обучения иностранным языкам // *Язык и культура: Сборник статей XXVIII Международной научной конференции (25-27 сентября 2017 г.)* / Отв. ред. С.К. Гураль. – Томск: ТГУ, 2018. – С. 327-333.
- Кошелева С.В. Межкультурная коммуникация: От теории к практике // *Иностранные языки: Лингвистические и методические аспекты*, Вып. 45. – Тверь : ТГУ, 2019. – С. 228-232.
- Averkieva L., Kachalov N. Internet Technologies in Foreign Language Learning // *International Journal of Social Sciences and Humanities*, Vol. 4, No. 2, 2020. – P. 50-56.
- Cheremisina-Harrer I.A., Rostovtseva V.M., Kachalov N.A., Shcherbina Y.V. Linguo-Cultural Competence Formation During the University Courses Learning // *Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations: Proceedings of the XVIIth International Conference on Linguistic and Cultural Studies (LKTI 2017)*, October 11-13, 2017, Tomsk, Russia / Ed. A. Filchenko, Z. Anikina – Cham: Springer, 2018. – P. 210-216.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 184 p.
- Engle R.A., Conant F.R. Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom // *Cognition and Instruction*, Vol. 20, No. 4, 2002. – P. 399-483.
- Fink L.D. Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses. – San Francisco: Jossey-Bass, 2003. – 295 p.
- Hall E.T., Hall M.R. Hidden Differences: Studies in International Communication: How to Communicate with the Germans. – Hamburg: Grunder and Jahr, 1985. – 312 p.
- Martin J.N., Nakayama T.K. Intercultural Communication in Contexts. – 5th ed. – Boston: McGraw-Hill, 2010. – 465 p.
- Mortimer E., Scott P. Meaning-Making in Secondary Science Classrooms. – Buckingham: Open University Press, 2003. – 160 p.
- Sapir E. Language: An Introduction to the Study of Speech. – New York: Harcourt, Brace, 1921. – 278 p.
- The SAGE Handbook of Intercultural Competence / Ed. D.K. Deardorff. – Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009. – 542 p.

Процессы языковой интериоризации и экстериоризации в пространстве межкультурной коммуникации

Предисловие. Познание, будучи когнитивной основой человеческой деятельности, касается такого важного ее аспекта, как сознание человека. Сознание предполагает внутреннее осмысление и принятие индивидом событий мира и его последующее праксиологическое взаимодействие с другими людьми в границах социума. Соотношение когнитивного и праксиологического начал в осуществляемой людьми деятельности позволяет говорить о процессе *интериоризации* внешнего действия и знания о мире во внутреннее и о процессе *экстериоризации* внутреннего знания и психического действия во внешнее.

Под интериоризацией (франц. *interiorisation*, от лат. *interior* – внутренний) понимается превращение внешнего, прежде всего социального действия во внутреннее. Так, у Э. Дюркгейма интериоризация представлена как процесс социализации – заимствования из общественного сознания понятий, категорий, представлений, образующих структуру личных взглядов индивида [Дюркгейм 1914]. П. Жане понимает интериоризацию как прививание элементов идеологии к изначально биологическому сознанию индивида, когда общественное сознание переносится в индивидуальное [Шоттер 1996: 111]. Описывая процесс интериоризации не просто как «переход от внешних форм речевого общения и диалога к внутренней речи» [Ахутина 2020], а как «движение от мысли к слову» [Выготский 1982: 161], Л.С. Выготский говорит о замещении вещей знаками, формирующими общую структуру мышления и новое умственное действие, когда внешнее действие субъекта с объектом овнутривается до умственной операции со знаком, замещающим объект [Выготский 1960]. Постепенное преобразование внешнего действия происходит, с точки зрения А.Н. Леонтьева, как «его интериоризация, т.е. превращение его во внутреннее действие, теперь уже полностью протекающее в уме» [Леонтьев 1972: 386]. В результате поэтапного формирования умственных действий индивид, как утверждает П.Я. Гальперин, производит умственные

преобразования [Гальперин 1999], а также добывает и использует, по мнению Дж. Брунера, новые схемы действия [Брунер 1977], под которыми можно также понимать выведение внутренних языковых форм во внешние. Интериоризация, таким образом, описывается как процесс, формирующий сознание человека и определяющий способы его взаимодействия с людьми.

С понятием интериоризации напрямую соотносится понятие экстериоризации (франц. *exteriorisation* – проявление, от лат. *exterior* – внешний), означающее переход внутренних умственных действий из внутренней и свернутой формы в форму внешнего развернутого действия. Оба процесса рассматриваются в рамках «концепции развития личности как особой целостности, которое осуществляется только при единстве двух процессов: внешнего – социального и внутреннего – личностного» [Пушкарева 2015].

Постановка проблемы. Интериоризация и экстериоризация – термины психологии и педагогики, однако они, безусловно, могут быть применены к междисциплинарным исследованиям, проводимым с использованием метода проблемно-ориентированного поиска с целью изучения когнитивных и коммуникативных аспектов функционирования языка как способа формирования человеческого мышления и сознания, а также как способа осуществления коммуникации как особой деятельности человека в обществе. При этом язык может быть не только средством, но и объектом интериоризации и экстериоризации. Это связано прежде всего с тем, что язык, будучи феноменом человеческой деятельности, а, следовательно, и одной из сфер социального пространства, в котором существует человек, не может принадлежать одному человеку – он принадлежит обществу в целом, то есть группе людей, разделяющих этот язык. Он является одним из самых важных способов познания и освоения человеком действительности посредством непрямого опыта. Кроме того, речевое действие, как и любое другое социальное действие человека, – это результат осмысления и принятия им понятий, заложенных в языке, являющемся, как уже было сказано, социальным пространством, а также результат его умственной операции с языковым знаком. Ранее учеными было отмечено, что внутренняя психическая деятельность человека формируется за счет использования языка как средства усвоения существенных свойств вещей и способов оперирования информацией, имеющей культурно-историческое происхождение и передающейся от человека к человеку в ходе совместной деятельности. Это связано с тем, что язык не избобретается индивидом, а усваивается им, следовательно, овладение

правильным употреблением слов является одновременно овладением значимых способов передачи информации, с помощью которой человек усваивает опыт народа. В этом случае язык может рассматриваться как средство и способ интериоризации социального знания.

Ко всему прочему, язык, будучи принадлежностью того или иного социума, является выражением знаний о мире и содержит в себе существенные свойства явлений и способы оперирования информацией, выработанные коммуникативной практикой самого общества. Таким образом, процессы интериоризации и экстериоризации обеспечивают взаимосвязь внутренней и внешней стороны языковой деятельности – мышления и коммуникации. В этом случае следует утверждать, что язык может выступать как объект интериоризации, заключающейся не в простом перемещении внешнего знания во внутреннее, а в формировании умственных действий и внутреннего плана сознания через усвоение человеком, изучающим неродной язык, способов коммуникации на нем. Благодаря интериоризации человек приобретает способность оперировать языковыми единицами, которые ранее не существовали в его мышлении.

Если говорить о сознании, то следует сказать, что усвоение действительности всегда проходит в субъективной форме, потому что этот процесс осуществляется субъектом познания. И именно поэтому сложно провести оценку того, насколько субъективное понимание того или иного явления действительности соответствует его объективному существованию. Если же мы говорим не о предмете действительности, а о явлении, то процесс осложняется тем, что человек, изучающий язык, не имеет возможности увидеть это явление как объективный предмет реальности – у него есть только способность представить его или ситуацию, в которой он задействован.

Интериоризация языка приводит непосредственно к экстериоризации – к речевому действию, осуществляемому говорящим в ситуации устной или письменной коммуникации, то есть в условиях, когда возникает необходимость разворачивания свернутой мысли, для того чтобы эта мысль была понята участвующим в коммуникации другим человеком. Понимание чужой речи является своего рода контролем процесса экстериоризации, так как экстериоризованная речь должна соответствовать, чтобы быть понятой, заданным языком требованиям. Процесс экстериоризации – это объективизация мысли, то есть представление мысли в форме социально приемлемой структуры. Процессы языковой интериоризации и экстериоризации происходят при усвоении как родного, так и неродного языка; они являются результатом и показателем успешности или неуспешности процесса овладения

обучающимся неродным языком и способом его участия в межкультурной коммуникации, а их схемы могут быть применимы к различным методикам обучения иностранному языку.

Обсуждение. Изучение языка состоит в последовательности процессов интериоризации и экстериоризации – усвоения языковых единиц и последующего их использования. Эти процессы требуют участия преподавателя и других людей, побуждающих учащегося к совместному языковому действию и осуществляющих контроль за правильным его протеканием. Функция контроля может приобретать также внутренний характер, превращаясь в особую деятельность внимания. Для успешной языковой интериоризации процесс обучения должен состоять из трех этапов:

- 1) ориентировочный этап обеспечивает создание объективных условий, необходимых для успешного освоения языкового материала; он включает ознакомление учащихся с тем, что подлежит освоению, а также составление схемы, на которую следует ориентироваться в выполнении речевой деятельности; главным результатом на этом этапе является глубина и объем понимания изучаемого языкового материала;
- 2) исполнительный этап предполагает освоение учащимися содержания изучаемого языкового материала, его осмысление, анализ и обобщение, сопоставление с языковым материалом родного языка или с уже известным материалом изучаемого языка, а также переход внешнего языкового действия во внутреннее, умственное, то есть самостоятельное и полностью освоенное;
- 3) контрольный этап включает осуществление объективного контроля за правильностью выполнения каждой языковой операции, сопоставление полученных результатов с заданными условиями и при необходимости обеспечение корректировки как ориентировочного, так и исполнительного этапов обучения.

При освоении разного языкового материала эти этапы могут иметь разную степень сложности и проработки, однако отсутствие одного из них делает обучение неэффективным.

Несмотря на то, что интериоризация является реализацией мыслительной деятельности, к ней могут быть предъявлены определенные требования. Она может быть верифицирована и оценена в процессе экстериоризации по следующим критериям:

- 1) форма совершения речевого действия: восприятие чужой речи, воспроизводство собственной речи, внутренняя речь как способ мышления и средство умственной деятельности;



- 2) обобщенность речевого действия: выявление и определение существенных и несущественных факторов в новых языковых условиях;
- 3) развернутость речевого действия: полнота представления языкового материала и включенность всех важных условий в совершение обучающимся коммуникативного действия;
- 4) самостоятельность речевого действия: необходимость или отсутствие помощи обучающему для совершения речевого действия или коммуникативного акта;
- 5) освоение речевого действия: автоматичность и длительность выполнения речевого действия, а также быстрота коммуникативной реакции.

Интериоризация может быть охарактеризована также с точки зрения глубины как степени обобщенности и развернутости; сознательности как способности использовать полученные знания в новых и неизвестных условиях; прочности как скорости использования и долгосрочности запоминания языкового материала.

Безусловно, эти процессы происходят в мышлении человека в ходе усвоения им как родного, так и неродного языка. В данном исследовании речь идет о лексико-семантическом аспекте языковой интериоризации, то есть о способах и эффективности усвоения обучающимися лексических единиц изучаемого языка, являющихся выражением структуры иностранного языка, отличной от привычной им структуры родного языка. В этом случае, если принимать во внимание, что «любой язык носит антропоцентрический характер, а система языка является не реальным, а мыслимым единством» [Некипелова 2013: 123] и что «язык – это когнитивная модель, определяющая мышление человека и одновременно определяемая им» [Некипелова 2015: 146], следует говорить о соотношении глубины интериоризации изучаемого языкового материала и степени овладения неродным языком, поскольку, как известно, только мышление, осуществляемое на том или ином языке, является свидетельством знания этого языка.

В настоящее время можно говорить о нескольких наиболее важных способах соответствия лексического материала разных языков, причем исследуемое явление может касаться не только абстрактных понятий, но и предметных обозначений того, что названо в языке тем или иным словом.

1. Полное равноправное соответствие одной лексической единицы родного языка одной лексической единице изучаемого языка может быть представлено логическим соотношением $A = B$, где A – это



лексическая единица родного языка, а В – это полностью совпадающая с ней в лексическом отношении единица изучаемого языка, при этом обе языковые единицы принадлежат одной части речи. Приведем примеры: *flower* (англ.) – *kvet* (словац.) – وردة (араб.) → *цветок* (рус.); *sky* (англ.) – *nebo* (словац.) – سماء (араб.) → *небо* (рус.); *hope* (англ.) – *nádej* (словац.) – أمل (араб.) → *надежда* (рус.).

В этом случае при изучении языка у обучающихся, как правило, не возникает проблем с освоением новой лексической единицы языка, даже если она имеет абстрактное значение, поскольку контексты, в которых эта языковая единица встречается, предельно ясны, в них отсутствует ситуация выбора и они не расходятся в понимании обучающихся с контекстами, представленными на их родном языке: *Пока человек жив, у него есть надежда. As long as a man lives, he has hope. Pokiaľ je človek nažive, má nádej.* طالما كان الإنسان على قيد الحياة ، فله أمل.

Мы видим, что изучаемая ориентировочная основа является полной, она представлена всеми условиями, необходимыми для успешного выполнения учащимся речевого действия. Эти условия даются учащемуся в готовой форме, чаще всего на примере одного частного случая, понимание и усвоение которого является достаточным для успешной языковой интериоризации и последующей экстериоризации. Интериоризация в этом случае формируется быстро и безошибочно, сформированное знание носит устойчивый характер и легко переносится на новые измененные условия.

Однако бывают ситуации, когда две разные лексические единицы могут употребляться в взаимозаменяемых контекстах, хотя и с определенными ограничениями. В этом случае могут возникать коммуникативные неточности при восприятии или производстве речи. Так, например, русскому слову *общество* (рус.) в английском языке соответствует слово *society* (англ.), а слову *сообщество* (рус.) – слово *community* (англ.). На первый взгляд, ситуация носит ясный коммуникативный характер, однако, если обратиться к контекстам, можно увидеть, что все не так однозначно и что точное языковое соответствие не всегда бывает актуальным и достоверным. Здесь приходится говорить не о точном, а о предпочтительном соответствии, потому что оно позволяет добиться точности выражения и понимания авторской мысли. Безусловно, подобные проблемные соответствия возникают в случае, когда слова имеют смежные значения. Ситуация выбора делает интериоризацию неустойчивой, и, хотя речевое действие формируется в этом случае быстро, могут возникать условия, при которых оно будет ошибочным, поскольку выбор подходящего слова делает перенос языкового действия в новые контекстуальные условия неустойчивым.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс интериоризации предполагает не только перевод слов изучаемого языка на родной язык учащегося, но и объяснение явлений, обозначаемых словами, а также в некоторых случаях проработку контекстов и ситуаций, в которых то или иное слово может быть использовано без нарушения или потери смысла. Понимание контекстов и условий употребления слов способствует более быстрому, полному и эффективному переходу лексических единиц языка как внешних объектов социальной коммуникации в элементы мышления человека, изучающего язык. Успешная интериоризация в данном случае предполагает правильный, быстрый и безапеллятивный выбор употребляемой языковой единицы из ряда других единиц, смежных с ней по значению. В этом случае у говорящего не возникает сомнения в том, что искомая лексическая единица отобрана им правильно, потому что его речь характеризуется естественностью и спонтанностью. Неоднократное естественное и спонтанное употребление нужной языковой единицы в соответствующем контексте, то есть неоднократно состоявшаяся успешная экстериоризация, свидетельствует о завершённой интериоризации.

2. Соответствие одной лексической единицы родного языка двум и более лексическим единицам изучаемого языка может быть представлено двумя способами. Первый способ выражен соотношением $A = B + C$, где A – это лексическая единица родного языка, которой соответствуют две разные единицы другого языка – B и C , то есть $A = B$ и $A = C$, при том, что $B \neq C$. Так, арабскому слову حديقة в русском языке соответствуют две единицы: сад и парк. В данном случае невозможно добиться полноценной интериоризации исключительно за счет перевода слов изучаемого языка на родной язык. Обращение к контекстам также может не принести желаемых результатов, поскольку контекст может не содержать значимой для понимания и разграничения значений слов информации, например: Дети играют в саду. يلعب الأطفال في الحديقة. И: Дети играют в парке. يلعب الأطفال في الحديقة.

Для полноценной интериоризации в данном случае необходимо детальное объяснение различия значений слов, описание ситуаций, предметов или явлений, помогающих учащемуся в более полной и точной форме представить себе, что названо тем или иным словом.

Интериоризация нескольких слов, сводящихся в родном языке к одному слову, как правило протекает сложно и медленно, поскольку учащийся должен не только понять различия между словами, но и закрепить их употребление за теми или иными контекстами. Иногда этому способствует язык посредник – например, английский для арабоязычных

студентов. Если человек, чьим родным языком является арабский, знает английский язык, то он без труда соотнесет русское слово *сад* с английским *garden*, а слово *парк* с английским *park*. Таким образом, однажды уже осуществленная интериоризация слов *garden* и *park* во время изучения английского языка может способствовать более быстрой и успешной интериоризации слов *сад* и *парк* при изучении русского языка.

Однако учащийся может оказаться в ситуации, когда знание еще одного иностранного, например, английского, языка не поможет ему в усвоении новых русских слов, потому что разграничение этих слов существует только в русском языке. Например, два русских слова *облако* и *туча* имеют по одному соответствию и в английском, и в арабском языке: *cloud* (англ.) и *غيمة* (араб.): *На небе облака. There are clouds in the sky.* هناك غيوم في السماء. И *На небе тучи. There are clouds in the sky.* هناك غيوم في السماء.

Языковое действие в этом случае может быть сформировано ошибочно или в искаженном виде, например, как усвоение только одной лексической единицы, а речевое действие может характеризоваться неустойчивостью в новых коммуникативных условиях.

Второй способ выражен соотношением $A = B + B^1$, где A – это лексическая единица родного языка, которой полностью соответствует A – лексическая единица изучаемого языка, однако есть еще и единица A^1 , которая дополняет ситуацию. Например, английское слово *shame* напрямую соотносится с русским словом *стыд*, однако в русском языке есть смежное в значении со словом *стыд* слово *срам*, которое переводится на английский язык все тем же словом *shame*: *Мой стыд превосходит лишь моя скорбь. My shame is only outdone by my sadness.* И: *Такой срам для всего нашего рода! Such a shame all around our family!* Но для русского языка слова *стыд* и *срам* имеют различия в значениях: *стыд*: 1) чувство сильного смущения, неловкости от сознания предосудительности, неблагоприятности своего поступка, поведения; 2) чувство моральной ответственности за свое поведение, поступки и т.п.; 3) (разг.) **позор**, бесчестье; 4) (разг.) стыдливость; *срам*: 1) **стыд, позор**; 2) о наружных половых органах человека. Анализ значений этих слов показывает, что они соотносятся еще и со словом *позор*: 1) постыдное, унижительное для кого-либо положение, вызывающее презрение; бесчестье; 2) чувство *стыда*. В английском языке слову *позор* соответствуют слова *shame* и *disgrace*: *Но, какой ужасный позор бояться жить. But there is a terrible shame in being afraid to live.* И: *Ты позор этого университета и своей семьи. You're a disgrace to this university and your family name.*

В целом при осмыслении разницы слов *стыд* и *срам* можно отталкиваться исключительно от восприятия ситуации человеком, оказавшимся

в этой ситуации: чувство *стыда* испытывает человек, осознающий предосудительность и неблагоприятность своего поступка, при этом о том, что этот поступок совершен именно им, никто может и не знать; *срам* – это чувство, приписываемое человеку, подвергнутому осуждению общества за предосудительный или неблагоприятный поступок, хотя сам человек может свой поступок таковым и не считать; *позор* – это чувство, которое охватывает признавшего свою вину человека, осуждаемого обществом за предосудительный и неблагоприятный поступок. Таким образом, перед нами три разные ситуации, создающие сложные условия выбора одного из трех слов в том или ином контексте.

Добиться качественной интериоризации в данном случае достаточно сложно, поскольку все три слова имеют пересекающиеся значения и могут употребляться во взаимозаменяемых контекстах, а их лексическое значение раскрывается в словарях отчасти путем отсылки друг к другу: *стыд* – это *позор*, *срам* – это *стыд* и *позор*, *позор* – это *стыд*. Однако такие пересечения значений очень важны, поскольку «многие культурные термины несут в себе эффект наложения смысла этой культуры» [Колесов 1999]. Здесь изучаемый язык выступает как язык культуры, то есть как знаковая система, в которой и с помощью которой выражаются разнообразные ценностные смыслы и обеспечивается культурное и межкультурное общение, сохранение и трансляция ценностей культуры. Слова в такой системе выступают носителями культурных значений и ценностных смыслов. Следовательно, глубокая и качественная интериоризация предполагает не просто усвоение лексических единиц изучаемого языка, но и усвоение вместе с ними культурных значений и ценностных смыслов, заключенных в этих лексических единицах.

Таким образом, языковая интериоризация как усвоение языка – это больше, чем приобретение навыка быстрого и правильного оперирования языковыми единицами, из которых состоит язык. Это понимание и принятие культурных идей, заложенных в языке, их *инкультурация*. Из этого следует, что интериоризация не механический процесс переноса слов – их заучивание и выполнение логических операций синтеза и анализа при производстве речи, а освоение новой для изучающего иностранной картины мира, представленной в неродном языке, имеющем иную, отличную от его родного языка логику развертывания мысли и идеи.

3. Соответствие двух или нескольких равноправных лексических единиц родного языка одной лексической единице изучаемого языка может быть представлено двумя способами. Первый способ выражен



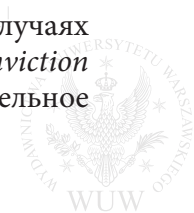
логическим соотношением $A + B = C$, где A и B – это две лексические единицы родного языка, которым соответствует одна лексическая единица изучаемого языка, то есть $A = C$ и $B = C$, при том, что $A \neq B$. Так, русскому слову *палец* в английском языке, как известно, соответствуют две единицы: *finger* – ‘палец руки’ и *toe* – ‘палец ноги’. В контекстах возможно двойное представление перевода. Примеры: *It is time to place the ring on the bride's **finger***. *Время надеть кольцо на **палец** невесты*. Или: *The middle **finger** of my right hand is a tiny bit numb*. *Средний **палец** левой руки у меня чуть-чуть онемел*. Обычно в подобных случаях слово *finger* переводится словом *палец* без указаний, что это ‘палец руки’.

Несколько иная ситуация складывается со словом *toe*, которое в некоторых случаях требует уточнения, необходимого для понимания русского текста. Примеры: *He получил никакого ответа, он безжалостно отсек ему **палец***. *When he did not get a response from the author, he brutally severed his **toe***. Или: *А потом мой **палец** застрял в кране, и я не могла его оттуда вытащить*. *Then my **toe** got stuck and I couldn't get it out again*. Еще пример, где при переводе есть уточнение, какой именно палец: *У него второй **палец на ноге** длиннее большого*. *His second **toe** is longer than his big **toe***.

Приведем следующие примеры. Английским глаголам *swim*, *sail* и *float* соответствует один русский глагол *плавать*: *Я просто предпочитаю **плавать**, где помельче*. *I just prefer to **swim** in the shallow*. Или: *Центральный банк пытается удержать обменный курс, но со временем он вынужден разрешить валюте **плавать***. *The Central Bank tries to hold the exchange rate, but eventually is forced to let the currency **float***. Или: *Я хочу **плавать**, путешествовать вокруг света*. *I want to **sail**, travel around the world*.

Английским глаголам *offer*, *propose* и *suggest* также соответствует один русский глагол *предлагать*: *Накопленный опыт **предлагает** принципиально новые решения*. *The gained experience **suggests** fundamentally new solutions*. Или: *Наша политика – постоянно **предлагать** клиентам лучшие решения*. *Our policy is to always **offer** customers the best solutions*. Или: *Поправки к протоколу может **предлагать** любая сторона*. *Any party may **propose** an amendment to the protocol*.

Еще одной паре английских глаголов *convince* и *persuade* соответствует один русский глагол *убеждать*: *Я не хочу **убеждать** тебя в обратном*. *I didn't come up here to **convince** you otherwise*. И: *Ты можешь **убеждать** меня, мне без разницы*. *You can try and **persuade** me, I don't care*. По контекстам может быть не совсем непонятно, в каких случаях следует употреблять тот или иной английский глагол, хотя *conviction* предполагает доказательное убеждение, а *persuasion* – побудительное



убеждение. В этом случае человеку, изучающему новый язык, может не хватать нового языкового пространства для выражения собственных мыслей, потому что для точности передачи задуманного ему может требоваться детализация ситуации.

Есть и исторически запутанные случаи. Например, соотношение русского слова *мир* с английскими словами *peace* и *world*, где *мир* (рус.) = *peace* и *world* (англ.), *мир* = *peace* и *мир* = *world*, но *peace* ≠ *world*: *Such a peace cannot be achieved without the implementation of those resolutions, which have received the support of the international community. Такой мир недостижим без осуществления упомянутых резолюций, пользующихся поддержкой международного сообщества. И: In an ideal world, everyone would marry for love, but the world isn't perfect. В идеальном мире все женились бы по любви, но мир неидеален.*

Интересны контексты, в которых совмещаются оба слова: *There is no other way of achieving a more secure world and working towards a peace without nuclear weapons. Иного способа упрочения безопасности в мире и достижения мира, свободного от ядерного оружия, не существует. И если по отношению к английскому контексту все оказывается понятным, то русский контекст оказывается не таким однозначным, как английский: Война уничтожает мир. The war destroys the world. The war destroys peace.*

Такая ситуация возникла из-за формирования исторической омонимии, произошедшей после орфографической реформы, во многом изменившей облик русского языка. До орфографической реформы 1917-1918 гг. в русском языке было два слова – *миръ* и *миръ*, различавшихся не только в написании, но и по значению: *миръ* – ‘отсутствие ссоры, вражды, несогласия, войны; ладъ, согласіе, единодушіе, пріязнь, дружба, доброжелательство; тишина, покой, спокойствіе’ [Даль 1881: 335]; *миръ* – ‘вселенная; вещество въ пространствѣ и сила во времени; || одна изъ земель вселенной; особ. || наша земля, земной шаръ, свѣтъ; || все люди, весь свѣтъ, родъ человеческій; || община, общество крестьянъ; || сходка’ [Даль 1881: 337].

В современном русском языке слово *мир* имеет следующие значения: *мир*: 1) совокупность всех форм материи в земном и космическом пространстве; 2) отдельная часть Вселенной; планета; 3) земной шар, Земля со всем существующим на ней; 4) все, реально существующее на Земле, проявляющееся в ее жизни; 5) человеческое общество как единство, характеризуемое определенным общественным строем, культурными и социально-историческими признаками; 6) окружающее кого-либо общество; люди; 7) область, сфера деятельности людей; 8) (устар.) сельская община; члены этой общины; 9) по религиозным представлениям: все, что создано Богом; *мир*: 1) согласие, отсутствие разногласий,

вражды или ссоры; 2) отсутствие войны, вооруженных действий между государствами; согласное сосуществование государств, народов; 3) соглашение между воюющими сторонами об окончательном прекращении военных действий; мирный договор; 4) покой, спокойствие.

Однако в русском языке функционирует также слово *свет*, частично совпадающее по значению со словом *мир*. Оно употребляется в следующих значениях: *свет*: 1) лучистая энергия, воспринимаемая глазом и делающая видимым окружающий мир; 2) место, откуда исходит освещение, освещенное место, пространство, где светло; 3) источник освещения и приспособление для освещения в домах и на улицах; 4) (разг.) рассвет, восход солнца; 5) светлое место, пятно на картине, передающее наибольшую освещенность какого-л. участка изображаемого; 6) блеск глаз под влиянием какого-л. чувства; 7) символ истины, разума, просвещения или радости, счастья; *свет*: 1) земля со всем существующим на ней, мир, вселенная; 2) окружающие люди, общество; 3) избранный круг дворянства и влиятельные слои буржуазии.

Таким образом, в основных значениях слово *свет* может быть соотнесено с английскими словами *light* и *world*: *Обязательно выключай свет, когда уходишь. Be sure to turn out the light when you go out. Или: Это будет величайшая война, какой свет не видывал. This will be the greatest war the world has ever seen.* Следовательно, в отношении вступают два русских слова и три английских – русские слова *мир* и *свет* и соотносящиеся с ними английские слова *peace / world* и *light / world*.

Аналогичная ситуация возникает при сопоставлении русского и словацкого языков: русскому слову *мир* соответствуют два словацких слова – *mier (mier s tebou)* и *svet (po celom svete)*, и слову *свет* тоже два слова – *svetlo (svetlo v miestnosti)* и *svet (po celom svete)*.

В данном случае мы можем наблюдать один из самых проблемных случаев интериоризации, поскольку на два слова изучаемого языка приходится три слова родного языка, причем одно из слов родного языка соотносится с обоими словами изучаемого языка. Мало того, значение нового слова не только полностью зависит от контекста и может быть понято только в окружении других слов, но и может быть интерпретировано в зависимости от прочтения самого контекста. В отсутствие привычки употреблять нужное слово в нужном контексте любое использование кажется учащемуся коммуникативно неверным решением. Это значит, что интериоризация частично может проходить без помех, а частично с помехами, и именно поэтому требует особого контроля при экстериоризации. Для успешной экстериоризации обучение требует работы с многочисленными контекстами, помогающими отработать учащемуся навык свободной ориентации в тексте.

Второй способ выражен логическим соотношением $A + A^1 = B$, где A – это лексическая единица родного языка, которой полностью соответствует B – лексическая единица изучаемого языка, однако есть еще и единица A^1 , которая дополняет ситуацию. Так, в финском языке двум словам *häpeä* и *myötähäpeä* соответствует одно русское слово – *стыд*. Однако точное соответствие русскому слову *стыд* – финское *häpeä*, в то время как слово *myötähäpeä* имеет дополняющее ситуацию значение – ‘чувство стыда за другого человека, нарушившего нормы общественного поведения; чувство стыда, которое человек испытывает за другого человека, когда тот делает что-то глупое или неловкое’. Таким образом, и слово *häpeä*, и слово *myötähäpeä* переводятся одним русским словом *стыд*. Однако стыд за себя и стыд за другого человека – разные чувства, поэтому человеку, изучающему русский язык, в этом случае будет сложно всегда использовать одну и ту же языковую единицу, поскольку она объединяет в себе принципиально разные ситуации. Ему будет не хватать в русском языке языкового материала, чтобы более точно выразить свои чувства и эмоции.

4. Соответствие нескольких лексических единиц родного языка нескольким, но не совпадающим лексическим единицам изучаемого языка может быть представлено логическим видом $A + B... = D + E...$, при котором возможна ситуация, когда $A = D$ и $A = E$, $B = D$ и $B = E$, при том, что $A \neq B$, а $D \neq E$. Например, английское слово *power* может быть переведено на русский язык словами *власть* и *сила*. При этом в русском языке существует не так много точек совпадения слов *сила* и *власть*, как в английском языке, хотя смежность их значений в целом объяснима и вытекает из их общего понимания – у того, кто силен, есть власть: *власть*: 1) право и возможность распоряжаться, повелевать, подчинять своей воле; 2) могущество, господство, *сила*; 3) начальство, должностные лица, управляющие и распоряжающиеся на данной территории; 4) политическое господство; право управления государством или регионом; органы, наделенные таким правом // права и полномочия государственных органов; 5) орган государственного управления, правительство; *сила*: 1) способность живых существ к физическим действиям, требующим значительного напряжения мышц; 2) способность человека выдерживать большие психологические нагрузки или проявлять в полной (высшей) степени свои умственные наклонности и душевные состояния, свойства; 3) совокупность физических и духовных свойств человека как основа деловой и творческой активности; жизненная энергия, жизнеспособность // о физической или духовной возможности сделать что-либо; 5) способность производить какую-либо

работу; энергия, мощность; 6) степень проявления чего-либо; интенсивность, напряжен-ность; 7) о том, кто или что способно производить сильное впечатление, оказывать сильное влияние; могущество, авторитет, **власть**; 8) правовая или финансовая действенность чего-либо; правомочность; 9) материальное или духовное начало как источник или побуждение к какой-либо деятельности, поведению; 10) слой общества, действующий в своих интересах; политическая, социальная или профессиональная группа, выделяемая по общности интересов, общей цели и т.п.; 11) войска; 12) величина механического взаимодействия тел, вызывающего их ускорение или деформацию.

При сопоставлении значений этих слов видно, что во втором значении слово **власть** переключается со словом **сила** в седьмом значении: **власть** – ‘могущество, господство, сила’ и **сила** – ‘могущество, авторитет, **власть**’.

Однако общее различие значений слов **власть** и **сила** приводит к их употреблению в совершенно разных контекстах: *Я попрошу Парламент передать **власть** королеве. I'm going to ask the Parliament to place the Queen in **power**. Или: Неизвестная **сила** медленно затягивает нас в зону затемнения. We are slowly being pulled deeper into the zone of darkness by an unknown **force**.*

Но ситуация осложняется тем, что русское слово **сила** может соответствовать нескольким английским словам – *strength, force* и *power*: *Моя **сила** во много раз больше человеческой. My **strength** is many times that of a human. Или: Гравитация – самая важная **сила** в астрономии. Gravity is the most important **force** in astronomy. Или: В темной стороне заключена великая **сила**. There is great **power** in the dark side.*

Без детализации созначений изучаемых слов говорить о качественной и надежной интериоризации не приходится. Языковое действие в этом варианте формируется медленно и зачастую ошибочно. Сформированное действие достаточно неустойчиво и плохо переносится в измененные условия. В таких условиях экстериоризация происходит, сопровождаясь большим количеством ошибок, а выполнение речевого действия страдает при малейшем изменении внешних условий.

В этом случае от человека, изучающего язык, требуется принудительная интериоризация, внутреннее убеждение в необходимости различать эти слова в речи, потому что их невзаимозаменяемость может привести к ошибкам в коммуникации. Подобная интеллектуальная работа требует особых усилий и инициатив личности.

5. Соответствие составных лексических образований родного языка одной языковой единице изучаемого языка как правило про-



является в том, что одному автономному слову изучаемого языка соответствует составное название предмета или явления в родном языке, например: لحم مفروم (буквально переводится как ‘рубленое мясо’) – фарш; كرة قدم (состоит из двух слов: мяч и нога) – футбол; قمر صناعي (буквальный перевод – ‘искусственная луна’) – спутник; مهندس معماري (переводится как ‘архитектурный инженер’) – архитектор; ساعي البريد (буквальный перевод ‘курьер почты’) – почтальон; شعر تسريحة (буквальный перевод – ‘прическа для волос’) – стрижка; خرافية حكاية (состоит из двух слов: фея и история) – сказка.

Интериоризация подобных лексических единиц не представляет собой особой сложности, поскольку в изучаемом языке есть полное соответствие языковой единице родного языка, а, следовательно, перенос из одного языка в другой может быть осуществлен быстро, качественно и в полной степени.

Следует отметить, что не всегда язык-посредник, в роли которого чаще всего выступает английский язык, может быть эффективным средством интериоризации, поскольку прямой перевод, например русских слов на арабский язык, в некоторых случаях является более адекватным, чем на английский: ливень (рус.) – *heavy rain* (англ.) – *وابل* (араб.).

6. Соответствие составного лексического образования изучаемого языка одной языковой единице родного языка связано прежде всего со способами лексико-грамматического представления той или иной лексической единицы. Так, например, в арабском языке существуют слова, с которыми в русском языке могут быть соотнесены только составные лексические единицы: الاثير – *блеск меча*, غسالة – *стиральная машина*. Такая разница в выражении лексических единиц родного и изучаемого языков не представляет трудностей в интериоризации нового языкового знания, поэтому полученное на основе этого сопоставления языковое действие характеризуется не только быстротой и безошибочностью, но и устойчивостью и широтой переноса в новые условия.

Кроме того, соотношение лексических единиц родного и неродного языков может включать лакуны, что также осложняет процесс интериоризации.

1. Отсутствие формального выражения в изучаемом языке лексической единицы родного языка составляет особую проблему при изучении неродного языка, потому что выражение мысли о предметах или явлениях, не названных прямо в изучаемом языке, может быть

осуществлено исключительно через описательные обороты. Например, некоторые слова в арабском языке не имеют адекватных однозначных соответствий в русском: الأبتَر – ‘человек без ноги’, الأكتع – ‘человек без руки’, الجاحظ – ‘человек с очень большими или выпуклыми глазами’, الاصلم – ‘человек с отрезанными ушами’, الاشميم – ‘человек, у которого есть родинка на теле’, الدرید – ‘человек без зубов’, الاثرذ – ‘человек с трещинами на губах’, الاشرم – ‘человек с трещиной на нижней губе’, الاحوص – ‘человек, у которого один глаз больше, чем другой’, الاجدع – ‘человек с отрезанным носом или у которого нет носа’, الفررزذق – ‘низкий толстый человек с круглым лицом’, الرهط – ‘группа примерно из десяти человек’, التكل – ‘потеря любимого человека’, البسفة – ‘земля с черными камнями’, القزع – ‘облака, которые отделены друг от друга’, صلال – ‘звук двух мечей, бьющих друг о друга’, وریف – ‘падение осенних листьев’, خوات – ‘звук крыльев птицы, когда она бежит, чтобы поймать свою добычу’, الإهلاس – ‘попытка скрыть смех’, النندیم – ‘человек, который находится в твоей компании и остается с тобой, пока ты пьешь’, السمیر – ‘человек, который находится в твоей компании и остается с тобой во время ночных разговоров’, الجلیس – ‘человек, сидящий рядом с тобой’, الوصَبْ – ‘боль, которая исходит от любви’, صامط – ‘недосоленная еда’, الكاشد – ‘жадный человек, зарабатывающий много денег’, رفلاء – ‘женщина, которая плохо выполняет работу по дому’.

В этом случае приходится говорить о низкой степени интериоризации, поскольку у обучающегося нет возможности обратиться к словарю и получить адекватный перевод в силу его отсутствия. Исходные слова в производстве речи в лучшем случае находят свое выражение в описательных оборотах, в худшем – устраняются из речи обучающегося им же самим как нерелевантные для изучаемого языка. Однако в этой ситуации необходимо понимать, что отсутствие в изучаемом языке полного и точного аналога лексической единицы родного языка не делает явление или понятие, имеющее формальное выражение в родном языке, непонятным или неактуальным для изучаемого языка и его носителей. В большинстве случаев люди, разделяющие изучаемый студентом иностранный язык, могут адекватно понять и воспринять описание значений слов, отсутствующих в их языке. Для изучающего иностранный язык проблема выражения отсутствующего в изучаемом языке слова может быть решена за счет использования разнообразных лексико-грамматических конструкций.

2. Отсутствие формального выражения в родном языке лексической единицы изучаемого языка тоже является ситуацией, требующей особых интеллектуальных усилий обучающегося. Как известно, в русском



языке есть слова, не имеющие формального выражения в некоторых других языках. Такими словами являются, например, *кипяток*, *надрыв*, *тоска*, *сутки* и некоторые другие. Интериоризация этих слов проходит очень медленно и, как правило, с большим трудом, потому что у изучающего русский язык в мышлении не заложены представления о предметах и явлениях, названных этими словами. Безусловно, если речь идет о предметах, которые можно увидеть, интериоризация идет быстрее, однако в случаях, когда дело касается абстрактных понятий или понятий, которые могут быть заменены сходными по значению словами, как, например, в случае со словом *сутки*, которое в ряде контекстов может быть заменено словом *день*, интериоризация может не произойти вовсе. Как правило, даже зная слово и его значение, обучающийся старается избегать его употребления. Интериоризация ранее неизвестных слов требует разбора как можно большего количества разнообразных контекстов, на примере которых отрабатываются исходные формы речевого действия.

Выводы. Все исследованные нами возможные способы интериоризации представленного в изучаемом языке материала не должны рассматриваться как незначимые в процессе обучения неродному языку, поскольку «только в силу того, что содержание слова способно расти, слово может быть средством понимать другого» [Потебня 1976: 189-190]. Это связано с тем, что языковые процессы интериоризации и экстериоризации должны быть во многом ориентированы на релевантные для изучаемого языка лексические единицы, хотя в их понимании обучающийся неизбежно будет отталкиваться от уже имеющегося у него знания, взятого из других языков, поскольку это является основой человеческого мышления: «неопределенное связывается с определенным, а неизвестное с известным» [Николай Кузанский 2015]. Именно подобным «путем постепенных прогрессивных приращений» у обучающегося формируется глубокая языковая интериоризация как связь внешнего языкового знания с его внутренним осмыслением и пониманием, переходящим во внутреннюю речь на изучаемом языке.

Безусловно, сопоставление лексических единиц проходит по пути сходств и различий изучаемого языка с родным. Полные соответствия оказываются более понятными, чем частичные, следовательно, в этом случае можно говорить о более глубокой и надежной интериоризации входящего языкового материала и, как следствие, более качественной и успешной его экстериоризации. В случае с частичными или нулевыми соответствиями необходимо осуществлять более полное объяснение изучаемого материала и детальную проработку условий его

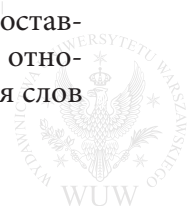
использования, что является условием правильного выполнения речевого действия и объективным ориентиром его осуществления. В ходе актуальной языковой деятельности ориентировочная деятельность автоматизируется, обобщается и переносится во внутренний план, то есть формируются новые знания и умения в отношении изучаемого языка. Все это образует в мышлении человека заданное психологическое восприятие изучаемого материала, реализуя управляемое формирование умственных действий, понятий и образов, при этом осмысление осваиваемого языкового материала претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства.

Таким образом, следует сделать вывод, что ориентировочная основа изучения и освоения нового языкового материала в зависимости от степени близости изучаемого языка к родному или удаленности от него может быть представлена разными способами. Она предполагает:

- перевод слов изучаемого языка на родной язык;
- объяснение значений и созначений слов, а также условий употребления той или иной языковой единицы в различных контекстах;
- разбор и сопоставление возможных и невозможных для употребления изучаемой лексической единицы контекстов;
- соотнесение условий употребления изучаемой единицы неродного языка с условиями употребления его соответствий или аналогов в родном языке;
- анализ и детализацию значений смежных лексических единиц или единиц, не имеющих полного совпадения в родном и неродном языках;
- обобщение знаний об употреблении изучаемых языковых единиц в сопоставлении с другими языковыми единицами и очерчивание границ возможностей изучаемого языка.

Безусловно, при взаимодействии в процессе обучения преподавателя и обучающегося возможно возникновение сложностей в связи с отсутствием общего для них языка общения. В этом случае процесс сопоставления системы изучаемого языка с системой родного языка становится задачей обучающегося, что чаще всего приводит к замедлению и снижению качества интериоризации полученных языковых знаний, а, следовательно, и к их экстериоризации. При этом особо следует сказать, что более глубокое и детальное знание родного языка или языка-посредника может способствовать более глубокому изучению неродного языка.

Интериоризация главным образом проходит в результате сопоставления системы и отношений слов изучаемого языка системе и отношениям слов родного языка. При наличии прямого соответствия слов



родного языка словам изучаемого языка работа с новыми словами может быть существенно редуцирована. Возможности для этого исходят из наличия в мышлении учащегося готовых блоков информации для осуществления речевых действий, подобных известным им действиям в родном языке. Эти блоки могут обеспечить быстрый переход от узнавания нового языкового материала к его пониманию и внутреннему осмыслению. Однако если речь идет об изучении принципиально нового языкового материала, редукция обучения может негативно сказаться на глубине и прочности интериоризации полученного знания.

Заключение. В исследовании впервые была предпринята попытка использовать понятия интериоризации и экстериоризации для изучения когнитивных процессов, протекающих в мышлении человека, обучающегося неродному языку, и представить их как процессы перемещения внешнего языкового знания во внутреннее в ходе его осмысления и принятия, а также превращения этого знания сначала во внутреннее, а затем и во внешнее речевое действие. Исследование показало, что процессы языковой интериоризации и экстериоризации имеют огромное значение для изучения неродного языка, поскольку позволяют учащемуся приобретать новые знания и умения в области овладения иностранным языком и осуществлять глубокую и полную речевую деятельность в процессе межкультурной коммуникации.

Список литературы

- Ахутина Т.В. Л.С. Выготский: культурно-исторический и естественно-научный подходы к интериоризации // Вестник Московского университета: Серия 14: «Психология», № 3, 2004. – С. 41-56 [Электронный ресурс]. – URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/10450.php> (дата обращения: 15.11.2020).
- Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
- Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 500 с.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т.: Т. 1. – М., 1982. – 488 с.
- Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
- Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т.: Т. 2: И–О. – СПб., М.: Издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1881. – 807 с.
- Дюркгейм Э. Социология и теория познания // Новые идеи в социологии: Сб. 2. – СПб.: Образование, 1914. – С. 27-67.
- Колесов В.В. Жизнь происходит от слова. – М.: Златоуст, 1999. – 369 с.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 576 с.



- Некипелова И.М. Конвергенция и дивергенция субъективных языков и их статистическое распределение в формировании объективного языка // Филологические науки: Вопросы теории и практики, № 4 (23), Ч. 1, 2013. – С. 123-126.
- Некипелова И.М. Язык и речь: рост и истинность информации // Филологические науки: Вопросы теории и практики, № 2 (44), Ч. 1, 2015. – С. 146-148.
- Николай Кузанский. Об ученом незнании. – М.: Академический проект, 2015. – 160 с.
- Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 613 с.
- Пушкарева Т.В. Проблема интериоризации знаний в психолого-педагогической науке // Современные проблемы науки и образования, № 1 (1), 2015 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17247> (дата обращения: 15.11.2020).
- Шоттер Д. М.М. Бахтин и Л.С. Выготский: Интериоризация как «феномен границы» // Вопросы психологии, № 6, 1996. – С. 107-117 [Электронный ресурс]. – URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/shotter01.htm> (дата обращения: 15.11.2020).

Хамраева Е.А.

elizaveta.hamraeva@gmail.com

Непрямое обучение русскому языку в зарубежной школе

Предисловие. Современная лингводидактика русского языка как иностранного находится в постоянном методическом поиске, особо значимом в наши дни для обучения и воспитания детей. Известно, что в XXI веке многие образовательные традиции в разных странах, особенно в преподавании языка, получили новое социокультурное и социо-игровое направление. Именно эти направления в большей степени отвечает за эмоциональную сферу и формирует преимущества «языка эмоции» в языковом образовании. Основной вектор нынешнего методического поиска в детском модуле обучения русскому языку как иностранному – организация «неосознанного» обучения, реализация «непрямого» обучение языку [Московкин 2014]. Эмоциональное и интеллектуальное содержание языковых программ сегодня все больше нацелено на реализацию опосредованного обучения языку, под которым понимается организация овладения неродным языком в процессе изучения различных неязыковых учебных дисциплин или организация какой-либо деятельности (научной, проектной, игровой, актерской, экскурсионной, рекламной и др.) на этом языке.

Постановка проблемы. Обучение русскому языку – это не только интеллектуально-коммуникативный взгляд на язык как средство коммуникации и умственной деятельности. Одна из важнейших задач обучения русскому языку – воспитание осознанного интереса и уважения к русскому языку и культуре. Учет роли межкультурной коммуникации в вопросах становления языковой личности, а особенно в детском возрасте, дает возможность организовать курс русского языка за рубежом средствами видеонаглядности, кино и театра. Качественное изучение русского языка за рубежом возможно обеспечить лишь с учетом многих объективных факторов, в том числе:



1. Социальной обусловленности процесса обучения русскому языку, которая основана на изучении современной лингвистической ситуации.
2. Степени владения русским языком, которая предполагают учет особенностей родного языка, возможность его использования, учет диалога культур.
3. Культурологическим характером обучения, который предполагает создание условий для повышения общей языковой культуры обучающихся, особого внимания к оценке роли языка в общении людей и межнациональном общении.
4. Обеспечением коммуникативности процесса обучения, то есть решением задач совершенствования устной и письменной речи учащихся; формированием умений строить диалоги разного типа, владеть разными видами устной и письменной речи.
5. Воспитательным воздействием обучения.

Для реализации этой задачи нужна система методов и приемов, которые помогут раскрыть своеобразие русского языка. Язык – системообразующий элемент, обеспечивающий эффективность и качество многих других процессов. Особенно важны умения коммуникативной деятельности: слушать партнера, выявлять области совпадения и расхождения позиций участников диалога, договариваться о правилах взаимодействия, объяснять свою точку зрения и др.

Сегодня стали появляться инновационные программы и технологии, адаптированные к «новым вызовам, возникло новое педагогическое направление, «смысл которого заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме» [Китайгородская 2009]. То есть в процессе разнообразной деятельности происходит косвенное, опосредованное языковое обучение. Особенной методической инновацией также можно считать использование средств видео, кино и театра на уроках русского языка вне Российской Федерации.

Обсуждение. Известно, что современные дети большую часть своего свободного времени проводят перед экраном (часто очень небольшим) мобильного устройства, компьютера или телевизора. В этой связи мы считаем необходимым поиск потенциала, которым обладает визуализация и экранные искусства в художественном развитии и эстетическом воспитании детей, что до сих воспринимается неоднозначно и вызывает много нареканий и со стороны педагогов, и со стороны родителей. Предлагаем базовое наполнение понятия «кинопедагогика как ресурс РКИ» определять через возможности современного образования,

в частности, медиаобразования, связанного с лингводидактическими закономерностями изучения русского языка экранными средствами. Действительно, если ранняя кинопедагогика была направлена на развитие общей аудиовизуальной культуры и навыков осмысленного просмотра, то сегодняшний день обозначает большие возможности в сфере создания кинопроектов, снятия роликов и тизеров, видеоматериалов.

Кино, видеофильмы и мультимедиа обладают большими возможностями для детского развития в условиях межкультурного взаимодействия. Особенности искусства кино и потенциал видео настолько широки, что можно говорить об их универсальности. Экран обладает огромной убедительной силой, а идеи или образы, воспринятые при его помощи, плюс подкрепленные яркими эмоциями, усваиваются глубоко и прочно, становятся основой для развития мировоззрения ребенка. Мы считаем, что потенциал кино и видео необходимо использовать, чтобы сформировать навыки аудирования, научиться их анализировать, чтобы развить способность адекватно понимать любой текст.

Однако одновременно с этим возникает вопрос о кино, как о способе последовательно управлять интересами, потребностями, при этом эстетически воспитывать зрителя, эффективно использовать возможности воздействия экранного искусства. Документы этого периода определяют первые шаги в области кинообразования как средства духовного развития, как сферы педагогической науки для организации взаимоотношения людей, для развития их визуального мышления или собственно обучения: проведение цикловых просмотров с комментариями и лекциями, использование учебного кино и мультимедиа и т.п. Невероятно, но первые кинотеатры просветительских фильмов открылись уже в 1909 г. в Одессе и в Москве.

Известно, что в условиях ограниченной языковой среды, например за рубежом, либо в ситуации сохранения родного (первого) языка в эмиграции, языковые программы в школах и колледжах создаются в соответствии с социальными запросами и обычно ориентируются на реализацию коммуникативной цели обучения («общение»). Однако сегодня все больше актуализируется и иной социальный запрос – сохранение русского языка у детей-билингвов в полнофункциональном объеме. Так, например, вслед за английским языком, в преподавании русского языка в образовательных организациях за пределами Российской Федерации популяризируется эдьютейнмент, то есть обучение через развлечение (калька с англ. языка: education (обучение) и entertainment (развлечение)) [Кобзева 2012]. За последние 10 лет традиции эдьютейнмента стали очень популярными в обучении языку, в частности, русскому языку как иностранному.



К сожалению, в лингводидактике отсутствует удачный русскоязычный термин, но понятно, что в основе эдьютейнмента лежит хорошо знакомая идея обучения через развлечение, театр, игру, восходящая к наследию Л.С. Выготского [Выготский 1996]. Термин отражает новые смыслы, которые не сводятся ни к учебной деятельности, ни к игровой в их прежнем понимании. Это способ организации образовательного процесса в обучении языкам, пожалуй, самый востребованный среди всех современных дидактических инноваций. Важен результат – достижение через совокупность технических и дидактических средств максимального обучающего эффекта [Хамраева 2017].

Средства эдьютейнмента, организованные в виде специальных учебных технологий (театрализация, ролевая игра, индивидуальный проект и пр.), существенно увеличивают качество владения языком у ребенка-билингва и даже способствуют сохранению обоих языков в активном состоянии. Если же это основная стратегия изучения РКИ – активизируются бессознательные процессы обучения, обнаруживаются игровые приемы, выявляются эффективные образовательные потенциалы. Обучение происходит с удовольствием, что гарантирует его результативность. Иными словами, использование элементов эдьютейнмента помогает сделать процесс обучения привлекательным, радостным и способствует освоению коммуникативной культуры, применению языка в реальной жизни. Мы считаем, что в целях улучшения преподавания русского языка двуязычным детям за рубежом необходима разработка специального курса, в котором русский язык будет представлен не только «языком общения», но и «языком познания» и «языком эмоции». Мы уверены в том, что именно когнитивный подход становится для учащихся более эффективным способом языкового образования, а двуязычие при этом становится ключом к реализации познавательного потенциала.

Действительно, сегодня многие лингводидактические системы отмечают разницу между коммуникативным взаимодействием и академическим обучением с целью овладения вторым языком, то есть когнитивным овладением академическим языком – «языком познания». По мере укрепления позиций изучаемого языка академические навыки, реализованные средствами школьного образования, позволяют детям-билингвам сохранить осознанное отношение к своим обоим языкам.

Итак, уже в конце 80-х - начале 90-х гг. определились основные направления педагогического руководства восприятием кинофильма: изучение теории и истории искусства кино на основе анализа фильмов; воспитание средствами кино (постижение фильма на эмоционально-эстетическом уровне); использование элементов кинообразования для

реализации интенсификации и творческого метода обучения; привлечение фрагментов игровых фильмов в качестве дополнительных материалов в рамках предметных курсов.

Работа родителя или учителя над просмотром видеофрагмента или кинофильма вместе с детьми проводится главным образом в игровых устных формах. К такой же активной деятельности можно также отнести рисунки, коллажи на темы просмотренного фильма; составление сюжета из разрозненного набора картинок; проведение викторин, тематических вечеров или праздников. Уже на первом этапе подготовки к эмоциональному восприятию кино дети вводятся в круг проблем и понятий, над которыми им придется размышлять. Мы считаем, что в условиях большого объема аудиовизуальной информации особенно важно использовать весь накопленный опыт кинопедагогики, уметь применять его в современном контексте, обогащать новыми технологическими приемами и идеями.

Кино имеет возможность влиять на то, как мы видим и понимаем мир. Оно может управлять нами, показывать самих себя со стороны и приводить к переживанию широкого спектра эмоций. Кино способно заставить забыть о том, что происходит вокруг, открыть для нас новые миры, а может дать импульс задуматься о мире, в котором мы живем. В лингводидактике особенно ценными становятся некоторые аспекты кинопедагогики, а именно – критический, творческий, культурный. Рассмотрим, как эти аспекты открываются в обучении русскому языку как иностранному.

Например, критический аспект – это развитие навыков рассуждать и аналитически мыслить, то есть важнейшая часть образовательного процесса. Способность критически мыслить развивается постепенно в ходе оттачивания собственных суждений. Этот процесс носит социальный характер, поэтому онлайн-форумы, киноклубы или кинокритика так популярны. Эта способность включает также осознание других сторон искусства, которые затрагивают, влияют или увеличивают эстетическое удовольствие, которое мы получаем при кинопросмотре. Главный методический принцип – беседа и ответы на вопросы о фильме: дети способны задавать их всегда, да и взрослые обучаемые с удовольствием это делают. Важно вместе с учащимися выработать способность находить ключевые элементы фильма, проговаривать сюжетные линии, придумывать свои диалоги с героями, выяснять, что же хотел сказать нам режиссер или автор, в чем был замысел создателя, то есть научить размышлять, анализировать и приходить к собственной оценке увиденного.

Важнейший творческий аспект предполагает демонстрировать способы, с помощью которых возникают эмоциональные оценки или

переживания. Нужно показать учащимся, что фильм «разговаривает с нами», научить передавать свои чувства словами и объяснять другим детям то, что мы почувствовали. Все это развивает эмоциональный опыт, а восприятие кино заставит искать слова для того, чтобы передавать влияние, которое производит фильм.

Сегодня любой зритель может стать создателем фильма, а любой педагог – режиссером или сценаристом. Однако лингводидактике еще предстоит исследовать связи между опытом применения просмотра кино как способа создания и оценки увиденного произведения.

Таким образом, создание обучающего кино или обучающего видео – это не только развитие культуры осознанного или критического просмотра, но и навык создания кино, которое может продемонстрировать разные языковые способности. Во взаимосвязи способности критически мыслить и творить формируются все творческие процессы, которые очень важны в языковом образовании. Они включают исследовательские, аналитические, экспериментальные, практические, технические умения, а также навыки самовыражения; эстетическое понимание и критическую оценку; интеллектуальные, творческие, интуитивные способности и воображение; и понимание взаимосвязи между движущимся изображением и другими формами искусства, дисциплинами и практиками. Быть креативным в создании обучающего фильма или буктрейлера по прочитанной книге предполагает использование современных технологий языкового обучения.

Помимо перечисленных аспектов, необходимо отметить и следующий факт: кино нам помогает понять себя, нашу культурную и национальную идентичность, нашу историю. Но главное – оно помогает донести до других людей смыслы нашей культуры, наши идеи и ценности. Чем шире наш доступ к кино на изучаемом языке, например, тем больше и глубже будет понимание языковых реалий.

Выводы. Итак, через кинопедагогiku и взрослые, и школьники учатся видеть важное, учатся формулировать свое мнение о произведении и передавать свое личное эмоциональное впечатление. Кинопедагогика как технологический прием в обучении РКИ развивает чувствительность к видео и кино во всех их формах. Она может способствовать развитию межкультурной компетенции, а главное – жизненно важных навыков, способствующих непрерывному познанию и обучению в других направлениях культуры, таких как изобразительное искусство, литература, музыка.

Более того, ряд общих культурных навыков, развитых средствами видео или кино, могут содействовать лучшей социокультурной адаптации и способствовать общему развитию личности.



Известно, что театр – зеркало культурных и национальных традиций языка, потому что в нем гармонично сливаются и изобразительная деятельность, и музыка, и литература. В этой связи он может успешно использоваться на занятиях РКИ. Действительно театрализация – это такой методический прием, в котором гармонично сочетаются театральное искусство и образовательный процесс, развивающий коммуникативные и дискурсивные компетенции, мотивирующий учащихся, «способствующий их социализации и повышающий для них привлекательность урока русского языка как иностранного» [Хамраева 2017]. Интерес к приемам театрализации обусловлен пониманием того факта, что для успешного изучения языка необходимо, чтобы язык стал средством, с помощью которого ученик получает положительную эмоцию от процесса обучения, добивается признания, решает сложные задачи.

Способы театрализации давно известны и достаточно разнообразны: это выразительное чтение, чтение по ролям, инсценирование, театральное представление. Сюда также можно отнести работу режиссера и сценариста, коллективная оформительская или актерская деятельность. Особое внимание уделяется также урокам, построенным на основе приемов персонификации и включении актерской игры. Так, например, реально живший когда-то исторический персонаж или политический деятель, писатель или герой прочитанного произведения выступает на занятии в качестве ассистента учителя, рассказывает о себе, обеспечивает понимание культуроведческой или исторической информации, вступает в диалог с классом. Историческая сценка или небольшое представление, разыгранные учащимися, становятся эффективными способами передачи классу исторического или культуроведческого материала, своеобразным прочтением произведения. Занятия сценической речью позволяет ученикам быстрее выучить новые слова, запомнить названия предметов, они учатся выстраивать диалог с партнером по сцене, сотрудничать, то есть получают опыт, который послужит в будущем моделью общения в реальной жизни. Г.А. Китайгородская [Китайгородская 2009], впервые применившая принципы театрализации при обучении иностранному языку, отмечает их высокий потенциал и эффективность в вовлечении студентов в активную работу.

Если же речь идет о начальной школе, героем урока может выступить перчаточный кукольный персонаж, который ведет диалоги с детьми, направляет учебный процесс, делает его веселым и увлекательным. Прочитанные рассказы, сказки, басни запомнятся лучше, если будут «визуализированы» через театр, то есть разыграны детьми с помощью настольного театра или перчаточных кукол. Кукольный театр послужит

мощнейшим инструментом для активного развития речи, обогащения словарного запаса, логики мышления, развития творческих способностей или фантазии ребенка.

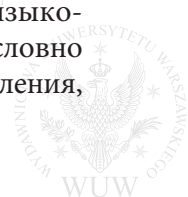
Театральная игра учит детей правильному ведению диалога, общению со сверстниками и взрослыми, сотворчеству с другими детьми, поиску решений для выхода из сложных ситуаций, которые пригодятся в жизни. Дети постарше и взрослые студенты могут разыгрывать спектакли или небольшие инсценировки. Полезно разыгрывать диалоги или сценки на бытовые темы, которые максимально приблизят студента, изучающего русский язык, к естественной ситуации речевого общения.

Одно из самых эффективных заданий – инсценирование текста, то есть перевод текста в сценический вариант (для постановки на сцене). Для этого необходимо обсудить с обучающимися время и место действия, идею произведения, как распределить текст между персонажами, чтобы сохранить авторский текст, не растерять его; как видоизменить, сократить текст, не исказив его смысла; какие декорации использовать для создания образа того места и времени, к которым относится действие в спектакле; героев произведения, характеры и костюмы «образов».

Инсценирование содержит в себе неограниченный потенциал для серьезной языковой работы учащихся: это и применение накопленных литературоведческих знаний на практике, и исследовательская работа над текстом оригинала, а также создание на его основе сценического варианта. Инсценирование учит вдумчивому чтению, заставляет ученика объяснять каждое слово, зачем и почему оно здесь, учит анализу текста. Театр дает повод «примерить» роль на себя, поговорить о сложном мире человеческих отношений, вместе разобраться в вопросах, которые волнуют людей сегодня. Проигрывая роль, ученик проживает определенный речевой опыт, организует собственное коммуникативное поведение и «умение действовать в определенном месте и времени» [Хамраева 2017].

В процессе театрализации студенты совершенствуют фонетические, лексические, грамматические и интонационные навыки, отрабатывают речевые фразы, углубляют страноведческие и культуроведческие знания, учатся умению слушать и понимать речь собеседника, развивают коммуникативные навыки: «через театрализованную наглядность вполне возможно изучать язык как средство общения, а речь как процесс общения» [Китайгородская 2009].

Итак, сегодня не только методисты, но и многие отечественные психолингвисты отмечают острую необходимость в применении в языковом образовании позитивного театрального опыта, который безусловно важен педагогам и психологам в процессе исследования речи, мышления,



внимания, эмоций. Еще в конце прошлого века в подготовке преподавателей использовались особые приемы театральной педагогики и актерского мастерства, а популярность деловых и ролевых игр и учебного театра на уроках языкового цикла сегодня уже стала всеобщей. В результате привлечения разнообразных активных ресурсов возникли нетрадиционные методики и приемы обучения языку, которые включали в языковое образование сферу искусств, спорта или из психотерапевтическую практику (коуч-лингвотренеры).

Именно к таким типам обучения традиционно относятся приемы театрализации, мотивирующие к изучению не только русского языка, но и русской литературы, истории театра, культуры. Этот подход к использованию термина позволяет утверждать, что в современном языковом образовании невозможно обходиться без непрямых методов обучения языку, поэтому и в методике преподавания детям-билингвам игра и театрализация занимают особенное место в исполнении «собственно роли». Это не только театральная роль, предполагающая заученный текст, это еще и проживание определенного речевого опыта, организация собственного коммуникативного поведения, умение действовать в определенном месте и времени, снижение регрессии и обеспечение устойчивости приобретенного навыка. Эти два компонента делают успешным детские модули изучения русского языка. Все вышеизложенные понятия описывают, по сути, инновационное обучение, которое сегодня уже изменяет и традиционную образовательную парадигму.

Зрительский опыт детей начинает складываться еще в дошкольном возрасте, ведь именно тогда начинается их приобщение к экранным искусствам: кино, телевидению, видео. Опыт этот складывается, как правило, под влиянием семьи, где ребенок воспитывается. Использование данного опыта в языковой практике – важнейший ресурс лингводидактики сегодняшнего дня, обеспечивающий успешность обучения.

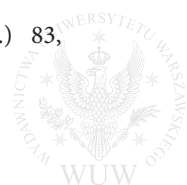
Итак, современные лингводидактические технологии – это отдельное направление в дидактике, касающееся исследований в области совершенствования структуры и повышения эффективности учебного процесса. Естественно, формы и методы работы, появившиеся в результате применения новых технологических приемов, требуют своего описания и систематизации. Именно поэтому приемы театрализации и кинопедагогики учебного процесса на уроках РКИ вызывают сегодня особый интерес, а их применение многократно повышает результаты обучения иностранному языку.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (Теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 654 с.
- Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии, № 6, 1996. – С. 62-77.
- Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. // Умственное развитие детей в процессе обучения: Сб. статей. – Л., 1935. – С. 53-72 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/hrestomatia14.html> (дата обращения: 25.04.2019).
- Ершова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя: Педагогика как практическая режиссура. – М., Воронеж: МПСИ, МОДЕК, 1995.– 269 с.
- Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Высш. шк., 2009. – 277 с.
- Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник, № 4, Том 2: «Психологопедагогические науки», 2012. – С. 192-195.
- Московкин Л.В. Непрямое обучение русскому языку как иностранному // Человек, сознание, коммуникация, интернет: VI Международная научная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира», 22-25 мая 2014 года, Лёвен, Бельгия / Ред. Т. Солдатенкова, Л. Шипелевич. – Leuven: University of Leuven, 2014. – С. 45-53.
- Хамраева Е.А. Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 156 с.

Именной индекс • Name Index

- Абакумова И.В. 103
Абрамова С.В. 239
Аверкиева Л.Г. (Averkiewa L.) 261
Аврорин В.А. (Avrorin V.A.) 140
Азимов Э.Г. (Azimov E.G.) 118, 199, 231, 239
Акишина А.А. 231
Алешичева Н.Н. 119
Амелина С.Ю. 164
Анг С. → Ang S.
Антонова В.Б. 240
Арефьев А.Л. 64
Арошидзе Н.Ю. 11
Арутюнов А.Р. 231
Ассанж Д. → Assange J.
Атабекова А.А. 231
Ахмадулина Б.А. 43
Ахматова А.А. 41
Ахутина Т.В. 265
- Бабанский Ю.К. 231
Багин П.И. 41
Багиян А.Ю. (Bagiyan A.Y.) 220, 227
Байрам М. → Вуграм М.
Бакстер С. → Baxter S.
Балыхина Т.М. (Balykhina T.M.) 202, 231
Барсукова-Сергеева О.М. 119
Барышников Н.В. (Baryshnikov N.V.) 26,
30, 86, 185, 220
Баско Н.В. 119
Бауман З. → Bauman Z.
Бахинская И.А. 260
Бахтин М.М. 33, 164
Бекетова А.П. (Beketova A.P.) 83, 113
Бекирова Э.Ш. 252
- Беловол Е.В. 130
Бельчиков Ю.А. 128, 129
Беляева Н.В. 241
Беннет М. → Bennet M.
Бергельсон М.Б. 164
Бердичевский А.Л. (Berdichevskiy A.L.)
193-197, 231, 235, 239
Бертякова А.Н. 36, 41, 43, 44
Библер В.С. 22, 164
Блох М.Я. 93
Боголюбова Ю.В. 53
Богомолова И.А. 119
Боженкова Н.А. (Bozhenkova N.A.) 230,
234, 235, 240, 241
Боженкова Р.К. (Bozhenkova R.K.) 230,
231, 234, 235, 240, 241
Брагина Н.Г. (Bragina N.G.) 207
Брунер Д. → Bruner J.
Брюсов В.Я. 43
Бутров Д.В. 110
Буш Д. → Bush G.W.
Быков В.В. 42
Быкова О.П. 236, 237, 239
- Вавилова Л.Н. 86
Вагнер В.Н. 231
Ван Мяо 92
ван Эк Ж. → Van Ek J.A.
Ванеева В.Н. 231
Вартанов А.В. (Vartanov A.V.) 220
Варченко-Троценко Л.О. 172
Вежбицкая А. → Wierzbicka A.
Верещагин Е.М. (Vereshchagin Y.M.) 83,
117, 164, 196



- Викулова Л.Г. (Vikulova L.G.) 92
 Виноградов В.В. 33-35
 Витгенштейн Л. → Wittgenstein L.
 Вишнякова Т.А. 231
 Владимирова Т.Е. (Vladimirova T.) 206
 Водоньи М.А. (Vodon'i M.A.) 220
 Войскунский А.Е. 133, 134
 Волошин М.А. 43
 Воробьев В.В. 119, 152
 Ворожцова И.Б. 231
 Воронцов А.В. 64
 Врублевская О.В. 92
 Выготский Л.С. 164, 265, 288
 Вятютнев М.Н. 118, 119, 230, 231, 233
- Гайсина Л.Ф. 81
 Гак В.Г. 94, 231
 Галимзянова И.И. 83
 Гальперин П.Я. 265, 266
 Гальскова Н.Д. (Galskova N.D., Gal'skova N.D.) 194, 226
 Гарбовский Н.К. 13
 Гаргай В.Б. 86
 Гарднер Г. → Gardner H.
 Гаспаров М.Л. 42
 Гез Н.И. (Gez N.I.) 194, 195
 Гейтс М. → Gates M.
 Гидденс Э. → Giddens A.
 Глазырина Е.С. 151
 Годдард Д. → Goddard D.
 Голев Н.Д. 95, 119
 Головлева Е.Л. 164
 Горбунов А.Г. 82
 Горелов И.Н. (Gorelov I.N.) 199-201, 203
 Городилова Г.Г. 231
 Гришаева Л.И. 86
 Громыко Ю.В. 107, 108, 111
 Гроссман В.С. 39
 Грушевицкая Т.Г. 86, 129
 Гудков Д.Б. 117
 Гузикова М.О. 49, 50, 53
 Гусейнов А.А. 22
- Даль В.И. 275
 Делано В. 164
 Дергачева Г.И. 231
 Дзуринда М. → Dzurinda M.
- Добросклонская Т.Г. 66
 Довлатов С.Д. 40
 Домбровский Ю.О. 40
 Дудникова М.С. 92
 Дьяченко М.И. 81
 Дюркгейм Э. → Durkheim É.
- Евстафьев Д.Г. 105-107
 Евтюгина А.А. (Evyugina A.A.) 84
 Елизаров М.Ю. 40
 Елизарова Г.В. 164
 Ерасов Б.С. 164
 Еремеева С.А. 40
 Ермаков П.Н. 103
 Ермолович Д.И. 91
- Жане П. → Janet P.
 Желтухина М.Р. (Zheltukhina M.R.) 92
 Жинкин Н.И. (Zhinkin N.I.) 140
- Запесоцкий А.С. 22
 Заратэ Ж. → Zarate G.
 Зарецкая С.А. 237
 Захарова Г.В. 164
 Зеликовская Е.А. 164
 Зимняя И.А. (Zimnyaya I.A.) 164, 177, 197, 198
 Зиновьев А.А. 22
 Золотова Г.А. 34, 41
 Зубарева Ю.М. 231, 238
- Иванова Е.Н. 179
 Иванова Т.А. 164
 Иссерс О.С. 154
- Кавалли М. → Cavalli M.
 Каган М.С. 22, 164
 Камышева С.Ю. 66, 67
 Кандыбович Л.А. 81
 Капитонова Т.И. 237
 Караулов Ю.Н. (Karaulov Y.N.) 194, 206
 Карлинский А.Е. (Karlinsky A.Y.) 140
 Карпун Ю.Н. 40
 Касавин И.Т. 22
 Катаев В.Б. 42
 Качалов Н.А. 252
 Киборова Л.В. (Kiberova L.V.) 193, 206
 Кинг Л. → King L.

- Китайгородская Г.А. 231, 286, 291, 292
Клакхон К.К. → Kluckhohn C.K.
Клакхон Ф. → Kluckhohn F.R.
Кларин М.В. 86
Кобзева Н.А. 252, 287
Коваль Т.И. 172
Коваль Ю.И. 42
Коган Л.Н. 105
Козубовская И.В. 164
Колбина Т.В. 164
Колесов В.В. 273
Комарова И.А. 241
Комиссаров В.Н. 177
Кондаков А.М. 24, 25
Константинова Л.А. 231, 238
Коротаева Е.В. 86
Корчак Я. → Korczak J.
Косте Д. → Coste D.
Костомаров В.Г. (Kostomarov V.G.) 83, 117, 164, 196, 231, 239
Кошелева С.В. 257, 262
Кребер А.Л. → Kroeber A.L.
Кронгауз М.А. 36
Крупченко А.К. (Krupchenko A.K.) 226
Крюкова И.В. 92, 94-97
Крючкова Л.С. 151
Кудье Т. → Coodier T.
Кулакова В.А. 240
Куприна Т.В. (Kuprina T.V.) 79, 83, 86, 112, 113, 179
Куценко О.Д. 109, 110
Кушнир И.Н. 163
- Лотман Ю.М. 164
Лайтман М. → Laitman M.
Латышев Л.К. 13, 177
Левина Г.М. 240
Леви-Стросс К. → Lévi-Strauss C.
Лекторский В.А. 22
Леонтович О.А. 164
Леонтьев А.А. 231
Леонтьев А.Н. 265
Лермонтов М.Ю. 75
Литвин Е.А. 152
Лихачев Д.С. 22
Лихачева А. (Likhacheva A.) 205
Локарева Г.В. 164
- Лысакова И.П. 231
Льюис Р.Д. → Lewis R.D.
- Макаренко Б.И. 72
Максимчук Л. 164
Малкович Д. → Malkovich J.
Марков В.И. 53
Маркова Н.Г. 164
Мартынова М.А. 236, 237
Маслова В.А. 117, 119, 152
Маяковский В.В. 43
Мебуке Т. → Mebuke T.
Межуев В.М. 22, 24
Мильруд Р.П. 151
Минасян С.М. 113
Миньяр-Белоручева А.П. 118
Митрофанова О.Д. (Mitrofanova O.D.) 193, 231
Михайлов С.Н. 133, 134
Михалёва Л.В. 151
Мичико, императрица Японии 47
Мишланова С.Л. (Mishlanova S.L.) 194
Молчанова Г.Г. 186
Морзе Н.В. 172
Морковкин В.В. (Morkovkin V.V.) 199
Морковкина А.В. (Morkovkina A.V.) 199
Мортимер Э. → Mortimer E.
Московкин Л.В. 237, 285
Мощинская Н.В. 151
Муратов А.Ю. 165
Муреева С.В. 164
- Нахабина М.М. 240
Некипелова И.М. 269
Некрасов Н.А. 41
Нелюбин Л.Л. 12
Николаева Н.М. 53
Николай Кузанский 281
Николенко Е.Ю. 240
Новицкая А.В. 165
Норт Б. → North B.
Носонович Е.В. 151, 153
- Овсиенко Ю.Г. 239
Одинцова И.В. 240
Озерова Е.А. 119, 120
Орехова И.А. 133

- Панина Т.С. 86
 Пассов Е.И. (Passov Y.I.) 164, 193, 196, 197, 206, 231
 Пермякова Т.М. (Permyakova T.M.) 194
 Петерсон Б. → Peterson B.
 Петрикова А. → Petříková A.
 Петров М.И. 240
 Пиккардо Э. → Piccardo E.
 Плужник И.Л. 164
 Подольская Н.В. 94
 Поленова А.Ю. 85
 Попков В.Д. 86, 129
 Попов А.С. 41
 Портер Р. → Porter R.
 Потемня А.А. 34, 281
 Приходько А.М. 172
 Прохоров Ю.Е. (Prokhorov Y.Y.) 120, 152, 193
 Пугачев И.А. 119
 Пушкарева Т.В. 266
- Рекечинская Е.А. 119
 Ренандья У. → Renandya W.A.
 Ренуар П.О. → Renoir P.-A.
 Робертсон Р. → Robertson R.
 Рогова Г.В. (Rogova G.V.) 222
 Ростовцева В.М. (Rostovtseva V.M.) 259
 Ртищева О.В. 53
 Руденко-Моргун О.И. 231
 Русяева М.М. 91
- Савинова Н.А. 151
 Садохин А.П. 33, 53, 164
 Сажина Э.Я. 84, 85
 Самовар Л. → Samovar L.
 Сафонова В.В. (Safonova V.V.) 26, 30, 164, 185, 186, 189, 190
 Семенова Т.Н. 93
 Семенчук Ю.А. 173
 Сенаторова О.А. 120
 Сепир Э. → Sapir E.
 Симмс Е. 237
 Симонова М.В. (Simonova M.V.) 84
 Скотт Ф. → Scott P.
 Смирнов А.В. 23
 Соколов А.В. 179, 185
 Соловьева И.Ю. 164, 179, 180
- Соляник О.Е. 238
 Спорова И.П. 92
 Стаханова И.С. 92
 Степин В.С. 23
 Стернин И.А. 117
 Стрельчук Е.Н. 119, 120, 123, 124
 Стровский Д.Л. 64
 Суворова А.В. 238
 Суперанская А.В. 93, 94
 Супрун В.И. 93
- Такташова Т.В. 119
 Тарасов Е.Ф. 83, 117
 Таратухина Ю.В. 53
 Тарева Е.Г. (Tareva Y.G.) 226
 Тернопольський О.Б. 164
 Тершина Е.С. 92
 Тер-Минасова С.Г. 53, 66, 117, 164, 231
 Топоров В.Н. 93
 Трейгер Г. → Trager G.
 Трифонова Е.А. 92
- Урсул А.Д. 23
 Утехина А.Н. 25, 26, 29, 30
 Ушакова Н.И. (Ushakova N.I.) 163, 164, 194, 198, 199
- Федосова О.И. 94
 Финк Л. → Fink L.D.
 Фолкман Л. → Volkmann L.
 Фонякова О.И. 93, 94
 Формановская Н.И. (Formanovskaya N.I.) 197
- Фофанова П.Ю. 49, 50, 53
 Фрик Т.Б. 53
 Фролова О.А. 164
 Фукуяма Ф. → Fukuyama F.
 Фурманова В.П. 117, 164
- Хабермас Ю. → Habermas J.
 Хавронина С.А. 231, 239
 Хагтон Д. → Houghton D.
 Халеева И.И. (Khaleyeva I.I.) 151, 164, 194, 204, 226, 231
 Халуло О.И. 152
 Хамраева Е.А. 288, 291, 292
 Ханви Р.Г. → Hanvey R.G.



- Хирш Э. → Hirsch E.D.
Холл Э. → Hall E.T.
Хофстеде Г. → Hofstede G.
Хохлова И.Н. 83
Хуторской А.В. 164
- Цветкова С.Е. 164
Цурикова Л.В. 86
Цыганова Л.А. 105-107
- Черемисина Харпер И.А. (Cheremisina-Harrer I.A.) 259
Черничкина Е.А. (Chernichkina Y.K.) 140, 143
Чернышева Е.Н. 82
Чернышов С.И. 239
Чесноков П.В. 33-35
Чеснокова Л.Д. 41
Чехов А.П. 36, 42
Чубарова О.Э. 240
Чуковский К.И. 36
- Шаклеин В.М. 231
Шерешевская Е.Б. 94
Шехавцова С.О. 164
Шибко Н.Л. 152
Шимкевич Н.В. 92
Широченская А.И. 239
Шкаратан О.И. 109
Шкварило К.А. 130
Шотгер Д. → Shotter J.
Шульгина Н.П. 241, 245
Шустикова Т.В. 240
- Щерба Л.В. 164
Щукин А.Н. (Shchukin A.N.) 118, 196, 231, 233, 234
- Эрли К. → Earley P.C.
Эсмантова Т.Л. 240
- Яковец Ю.В. 22
Якубинский Л.П. 35
Яркина Л.П. 119
Ясвин В.А. 127, 131-133
- Adesope O.O. 143, 148
Al-Shboul Q. 223
Ang S. (Анг С.) 129
Ararasatnam-Smith L. 86
Assange J. (Ассанж Д.) 74
Averkieva L. → Аверкиева Л.Г.
Avrorin V.A. → Аврорин В.А.
Azimov E.G. → Азимов Э.Г.
- В'узен Т. → Buzan T.
Bagiyan A.Y. → Багиян А.Ю.
Balykhina T.M. → Балыхина Т.М.
Barnet S. 225
Baryshnikov N.V. → Барышников Н.В.
Bauman Z. (Бауман З.) 22
Baxter S. (Бакстер С.) 46
Bedau H. 225
Beketova A.P. → Бекетова А.П.
Bennet M. (Беннет М.) 164
Benson C. 221
Berdichevskiy A.L. → Бердичевский А.Л.
Bialystok E. 147
Blom J.P. 146
Bozhenkova N.A. → Боженкова Н.А.
Bozhenkova R.K. → Боженкова Р.К.
Bragina N.G. → Брагина Н.Г.
Brown G. 215
Brown H.D. 221
Bruner J. (Брунер Д.) 266
Bueno A. 214, 215
Bun K.J. 226
Bush G.W. (Буш Д.) 37
Buzan T. (В'узен Т.) 225
Byram M. (Байрам М.) 79, 86, 164
- Caffarra S. 139
Caramazza A. 140, 141
Cavalli M. (Кавалли М.) 182
Chen Gou-Ming 80, 81
Cheremisina-Harrer I.A. → Черемисина Харпер И.А.
Chernichkina Y.K. → Черничкина Е.А.
Chiper S. 82
Clark H.H. 35
Clayton M. 220
Conant F.R. 257
Coodier T. (Кудье Т.) 182, 189

- Costa A. 140, 141
 Coste D. (Косте Д.) 182
 Coyle D. 256
 Crystall D. 70
 Dazai Osamu 38
 de Bono E. 226
 De Bot K. 148
 de Wit H. 80
 Deardorff D.K. 81, 86
 Di Biase B. 149
 Dryden G. 110
 Durkheim É. (Дюркгейм Э.) 265
 Dussias P.E. 141
 Dzurinda M. (Дзуринда М.) 37
- Earley P.C. (Эрли К.) 129
 Engle R.A. 257
 Erwin S. 140
 Evtuygina A.A. → Евтюгина А.А.
 Eysenck M.W. 225
- Fall L.T. 80, 81
 Fast J. (Fast D.) 199, 202, 203
 Fink L.D. (Финк Л.) 255
 Firth J. 225
 Formanovskaya N.I. → Формановская Н.И.
 Francis W.S. 141
 French R.M. 139
 Fukuyama F. (Фукуяма Ф.) 22
 Furstenberg G. 82
- Gal'skova N.D. → Гальскова Н.Д.
 Galskova N.D. → Гальскова Н.Д.
 Gardner H. (Гарднер Г.) 130
 Gates M. (Гейтс М.) 46
 Gez N.I. → Гез Н.И.
 Giddens A. (Гидденс Э.) 22
 Goddard D. (Годдард Д.) 46
 Godwin-Jones R. 84
 Gonzales D. 172
 Gonzalez-Torres M.C. 110
 Gorelov I.N. → Горелов И.Н.
 Gougenheim G. 35
 Gumperz J.J. 146
- Habermas J. (Хабермас Ю.) 22
 Hall E.T. (Холл Э., Khol E.) 49, 117, 146, 164, 199, 202, 203, 251
- Hall M.R. 251
 Hanafi R.E.W. 221, 222
 Hanvey R.G. (Ханви Р.Г.) 164, 165
 Harbon L. 80
 Haugen E. 140
 Hirsch E.D. (Хирш Э.) 251
 Hofstede G. (Хофстеде Г.) 49, 86, 251
 Hofstede J.G. 86
 Holmes P. 79
 Honeyman C. 179
 Hood P. 256
 Horie Takafumi 39
 Houghton D. (Хаттон Д.) 46
 Huntington S. 66
- I Yondok 39
- Jacquet M. 139
 Janet P. (Жане П.) 265
 Janjić V. 220
 Jessner U. 221
 Jurecic A. 226
- Kahneman D. 225
 Karaulov Y.N. → Караулов Ю.Н.
 Karlinsky A.Y. → Карлинский А.Е.
 Kassab S. 223
 Kearney E. 82
 Kelly S. 80, 81
 Khaleyeva I.I. → Халеева И.И.
 Khol E. → Hall E.T.
 Kiberova L.V. → Киберова Л.В.
 King L. (Кинг Л.) 74
 Kluckhohn C.K. (Клакхон К.К.) 129
 Kluckhohn F.R. (Клакхон Ф.) 164
 Knapp M.L. 199-201, 204
 Knight J. 80
 Köpke B. 143
 Korczak J. (Корчак Я.) 131, 132
 Kostomarov V.G. → Костомаров В.Г.
 Kroeber A.L. (Кребер А.Л.) 129, 164
 Kroll J.F. 141
 Krupchenko A.K. → Крупченко А.К.
 Kumar C.P. 221
 Kuprina T.V. → Куприна Т.В.
- Laitman M. (Лайтман М.) 105
 Lavin T. 143, 148



- Lechner F. 23
Leech G.N. 35
Lévi-Strauss C. (Леви-Стросс К.) 35
Lewis R.D. (Льюис Р.Д.) 46-50, 54, 55, 58, 60
Lightbown P. 215
Likhacheva A. → Лихачева А.
Lorayne H. (Loreyn G.) 225
Luk G. 147
- Madrid D. 214, 215
Malkovich J. (Малкович Д.) 37
Martin J.N. 255
Martín M.C. 179
McLean C. 226
Mebuke T. (Мебуке Т.) 111
Miller R.E. 226
Mishlanova S.L. → Мишланова С.Л.
Mitrofanova O.D. → Митрофанова О.Д.
Moeller A.J. 82
Moffitt M.L. 179
Mole J. 251
Molinaro N. 139
Moloney R. 80
Montalvo F.T. 110
Moosmüller A. 167
Morkovkin V.V. → Морковкин В.В.
Morkovkina A.V. → Морковкина А.В.
Mortimer E. (Мортимер Э.) 257, 258
Murai Riko 39
Mwanza D.S. 219, 222
- Nakayama T.K. 255
Natsume Soseki 38
Ng C.B. 140, 144
Nichols A. 86
Norris J. 80
North V. (Норт В.) 182, 183, 189
Nugent K. 82
- Passov Y.I. → Пассов Е.И.
Pel M. 179
Permyakova T.M. → Пермякова Т.М.
Peterson B. (Петерсон Б.) 130
Petříková A. (Петрикова А.) 79, 86, 112, 179
Phelan M. 179
Phillipson R. 70
Piccardo E. (Пиккардо Э.) 182
- Pienemann M. 149
Porter R. (Портер Р.) 164
Prokhorov Y.Y. → Прохоров Ю.Е.
- Renandya W.A. (Ренандъя У.) 171
Renoir P.-A. (Ренуар П.О.) 42
Riehl C. 141, 147
Robertson R. (Робертсон Р.) 23
Rodríguez-González F.G. 222
Rogova G.V. → Рогова Г.В.
Rosenzweig V. 140
Rostovtseva V.M. → Ростовцева В.М.
- Safonova V.V. → Сафонова В.В.
Samovar L. (Самовар Л.) 164
Sapir E. (Сепир Э.) 252
Schmid M.S. 143
Schmitt E. 143
Scollon R. 251
Scott P. (Скотт Ф.) 257, 258
Shchukin A.N. → Шукин А.Н.
Shotter J. (Шоттер Д.) 265
Simonova M.V. → Симонова М.В.
Sinicrope C. 80
Skutnabb-Kangas T. 140
Spada N. 215
Suárez-Barraza M.F. 222
Sulayman H.I. 226
Sunder M.V. 219
- Tanizaki Junichiro 38
Tannen D. 251
Tareva Y.G. → Тарева Е.Г.
Todorović M. 220
Torous J. 225
Trager G. (Трейгер Г.) 117
Turnbull B. 144
- Ushakova N.I. → Ушакова Н.И.
- Van Der Stigchel S. 225
Van Ek J.A. (ван Эк Ж.) 164
Van Oostendorp H. 225
Vandergrift L. 216
Vartanov A.V. → Варганов А.В.
Vasile C. 225
Vaughn L. 225
Vaynraykh U. → Weinreich U.

- Vereshchagin Y.M. → Верещагин Е.М.
Vikulova L.G. → Викулова Л.Г.
Vladimirova T. → Владимирова Т.Е.
Vodon'i M.A. → Водоньи М.А.
Volkman L. (Фолкман Л.) 164
Vos J. 110
- Wagner M. 79
Watanabe Y. 80
Weinreich U. (Ваунрайх У.) 140, 142, 145
Wierzbicka A. (Вежбицкая А.) 36
Wigglesworth G. 140, 144
- Wiid P. 219
Wittgenstein L. (Витгенштейн Л.) 153
- Yule G. 215
Yuytzyan Chzhao 202
- Zarate G. (Заратэ Ж.) 182
Zheltukhina M.R. → Желтухина М.Р.
Zhinkin N.I. → Жинкин Н.И.
Zimnyaya I.A. → Зимняя И.А.
Zulfa P.F. 221, 222

Сведения об авторах и рецензентах

Альбу-Али Хора Абдулкарим Абед (Басра, Ирак) – преподаватель, Кафедра иностранных языков и перевода Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия).

Арошидзе Марине Вадимовна – доктор филологических наук, профессор Кафедры европейстики Батумского государственного университета Шота Руставели, руководитель докторской программы «Лингвистика» (Батуми, Грузия).

Арошидзе Нино Юрьевна – доктор филологических наук, ассоциированный профессор Кафедры европейстики Батумского государственного университета Шота Руставели, руководитель бакалаврской программы «Переводоведение» (Батуми, Грузия).

Барышников Николай Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий Кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания, Пятигорский государственный университет (Пятигорск, Россия)

Березина Тамара Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая Кафедрой педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия).

Бертякова Анна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, Кафедра русского и иностранных языков, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе (Москва, Россия).



Бил Джеймс – редактор «Бергстром Пресс» (Russia Online) (Кенсингтон, Мэриленд, США).

Боженкова Наталья Александровна – доктор филологических наук, профессор, профессор Кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия).

Боженкова Раиса Константиновна – доктор филологических наук, профессор, профессор Кафедры «Русский язык», Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия).

Буйлов Василий Витальевич – доктор философии (FT/PhD), консультант и эксперт Гильдии экспертов-лингвистов по документационным и информационным спорам (ГЛЭДИС), старший лектор русского языка и перевода, Университет Восточной Финляндии (Йоэнсуу, Финляндия).

Добросклонская Татьяна Георгиевна – доктор филологических наук, профессор Кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, Факультет иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Россия, Москва).

Евтюгина Алла Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая Кафедрой русского и иностранных языков, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург, Россия).

Желтухина Марина Ростиславовна – доктор филологических наук, профессор, профессор РАО, академик РАЕН, профессор Кафедры английской филологии, Институт иностранных языков, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, зав. НИЛ «Дискурсивная лингвистика», ректор Школы актерского мастерства Анатолия Омельченко, директор Центра коммуникативных технологий (Волгоград, Россия), профессор Кафедры германистики и лингводидактики, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия).

Зайцева Ольга Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент Кафедры теоретической и прикладной лингвистики Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия).



Иссерс Оксана Сергеевна – доктор филологических наук, профессор, декан Факультета филологии и медиакоммуникаций, заведующая Кафедрой теоретической и прикладной лингвистики Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия).

Камышева Светлана Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, руководитель Центра языковой политики и международного образования, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия).

Качалов Николай Александрович – Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия).

Китадзэ Мицуси – профессор, заведующий Кафедрой европейских языков Факультета иностранных языков, Университет Киото Сангё (Киото, Япония).

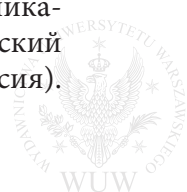
Куприна Тамара Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Кафедра международной экономики и менеджмента, Кафедра иностранных языков и перевода Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия).

Минасян Светлана Михаеловна – кандидат педагогических наук, профессор, Ереванский государственный университет – Иджеванский филиал (Ереван, Армения); Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург, Россия).

Некипелова Ирина Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий Кафедрой русского языка как иностранного, директор Центра тестирования Ижевского государственного технического университета им. М.Т. Калашникова (Ижевск, Россия).

Николаенко Вита Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая Кафедрой методики преподавания иностранных языков Национального педагогического университета им. М.П. Драгоманова (Киев, Украина).

Сафонова Виктория Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, Кафедра лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, Факультет иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия).



Стрельчук Елена Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов» (Москва, Россия).

Федоров Александр Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент, профессор Кафедры экономической теории и менеджмента, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия).

Федорова Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры истории, философии и экономической теории, Ульяновский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина (Москва, Россия).

Хамраева Елизавета Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий Кафедрой русского языка как иностранного довузовского обучения Подготовительного факультета для иностранных граждан Московского педагогического государственного университета (МПГУ), директор Центра билингвального и поликультурного образования РГПУ им. А.И. Герцена (Москва, Россия).

Шипелевич Людмила – доктор филологических наук, профессор, Кафедра русистики, Факультет прикладной лингвистики, Варшавский университет (Варшава, Польша).

Шульгина Надежда Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент Кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет (Курск, Россия).

Notes on Contributors

Bagiyan Alexander Yuryevich – PhD in Linguistics, Associate Professor at the Department of the English Language and Professional Communication, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia).

Baryshnikov Nikolay Vasilyevich – PhD in Applied Linguistics (Foreign Language Acquisition), Doctor of Education, Professor, Head of the Chair of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogical Technologies of Education and Training, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia).

Beale James – Editor, Bergstrom Press (*Russia Online*) (Kensington, Maryland, USA).

Eliseykina Marina Igorevna – Assistant Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia).

Kuprina Tamara Vladimirovna – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Translation; Department of International Economics and Management, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia).

Minasyan Svetlana Mikhaelovna – PhD, Professor, Yerevan State University – Idjevan Branch (Yerevan, Armenia); Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia).

Ushakova Natalia Igorevna – Doctor of Pedagogics, Full Professor, Head of the Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (Kharkiv, Ukraine).



Книга издана благодаря финансированию в рамках программы «Inicjatywa doskonałości – Uczelnia Badawcza» и финансовой помощи со стороны Факультета прикладной лингвистики Варшавского университета

Автор проекта:

канд. пед. наук, проф. Минасян С.М. (Ереван, Армения)

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф. Барышников Н.В. (Пятигорск, Россия)
ред. Джеймс Бил (Кенсингтон, США)

Научный редактор:

д-р фил. наук Шипелевич Л. (Варшава, Польша)

Члены редколлегии:

канд. пед. наук, проф. Минасян С.М. (Ереван, Армения)
д-р пед. наук, проф. Евтюгина А.А. (Екатеринбург, Россия)
проф. Китадзэ Мицуси (Киото, Япония)
канд. пед. наук, доц. Куприна Т.В. (Екатеринбург, Россия)

Современные тренды в межкультурной коммуникации и дидактике:

Монография / Арошидзе М.В., Арошидзе Н.Ю., Бейсембаев А.Р., Березина Т.И. [и др.]; отв. ред. Шипелевич Л. – Варшава: Издательство Варшавского ун-та, 2022. – 308 с. – ISBN – 978-83-235-5505-6 (печать), 978-83-235-5513-1 (pdf), 978-83-235-5521-6 (e-pub), 978-83-235-5529-2 (mobi).



В монографии представлена системно-динамическая модель межкультурной коммуникации и дидактики. Авторы из восьми стран – Армении, Грузии, Ирака, Польши, России, Украины, Финляндии, Японии – рассматривают принципы взаимодействия лингвокультур, компоненты межкультурного диалога, модели и механизмы преодоления трудностей в общении представителей разных культур.

В монографии читатель найдет ответы на многие вопросы, в частности: каковы современные тренды в межкультурной коммуникации, какие факторы помогают и препятствуют её развитию, какие дидактические методы и приемы наиболее эффективны, каково влияние языка на формирование личности, как отражаются в языке и формируются им индивидуальный и коллективный менталитет, идеология и культура.

Среди авторов монографии имеются как опытные исследователи, так и молодые ученые. Данная работа может быть интересна не только лингвистам, но и культурологам, психологам, социологам, этнографам, дипломатам, бизнесменам – всем, кто сталкивается с проблемами межкультурной коммуникации в профессиональной или повседневной жизни.

The monograph presents a system-dynamic model of intercultural communication and pedagogy. Authors hailing from eight countries (Armenia, Finland, Georgia, Iraq, Japan, Poland, Russia and Ukraine) examine the principles of interaction of linguistic cultures, components of intercultural dialogue, models and mechanisms of overcoming difficulties in communication between representatives of different cultures.

The volume offers answers to a number of crucial questions. Why is it so important to highlight the current trends in intercultural communication? Which factors help and which hinder the development of communication? Which pedagogical methods and techniques are more effective? What is the influence of language on personality formation? How are the individual and the collective mentality, ideology, and culture reflected in language and at the same time formed by it?

Among the authors are both those with extensive research experience and young ones. The monograph may be of interest not only to linguists but also to diplomats, sociologists, businesspeople, ethnographers, psychologists, cultural studies scholars, and, more generally, all those who confront these issues in their professional or everyday lives.

ISBN 978-83-235-5505-6



9 788323 555056

www.wuw.pl

