



# **Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: традиции и инновации**

**Материалы международной научно-  
практической конференции, посвященной  
70-летию Института иностранных языков**

**г. Москва, 22–24 ноября 2018 г.**

**Часть 3**



**Сборник статей**  
**Актуальные вопросы**  
**лингвистики и**  
**лингводидактики: традиции**  
**и инновации. Часть 3**

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=43253843](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=43253843)*

*Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: традиции и инновации* *Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Института иностранных языков, г. Москва, 22–24 ноября 2018 г. Часть 3:*  
*ISBN 978-5-4263-0743-8*

**Аннотация**

Сборник содержит материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: традиции и инновации», посвященной 70-летию Института иностранных языков МПГУ. В публикациях, представленных в сборнике, отражены результаты исследований в области лингвистики, переводоведения, литературоведения, теории и методики обучения родному и иностранным языкам. При всем тематическом разнообразии публикуемые материалы объединены тем, что они связаны с развитием иноязычного образования в современном мире.

Материал адресован преподавателям высшей школы, аспирантам, магистрантам, студентам, а также всем, кто интересуется проблемами изучения и преподавания иностранных языков.

# Содержание

Эквиваленты английских зоометафоризмов в азербайджанском языке	7
Обучение сотрудников университета английскому языку	18
Цифровые образовательные ресурсы как средство совершенствования социокультурной компетенции переводчика	29
О некоторых видах семантических отношений в системе современной английской фразеологии	40
К вопросу о фонологических особенностях баскского языка	49
Предметно-языковое интегрированное обучение через спецкурс	60
The use of spatial metaphors for notions of time	73
Экспрессивность заголовков информационной аналитики (на материале англоязычных печатных СМИ)	85
Реализация категории «сверхъестественное» и стратегии перевода единиц с семантикой «потустороннего» (на материале рассказа Дж. Ш. Ле Фаню “The ghost and the Bonesetter”/ «Призрак и костоправ» и его русскоязычных версий»)	96

Социокультурный проект как продукт учебно-познавательной и исследовательской деятельности в обучении иностранных студентов в России	107
Методика работы с культуроведческими текстами в начальной школе	119
Programming an english course: technology and interdisciplinary learning at a technical university	133



**Актуальные вопросы  
лингвистики и  
лингводидактики:  
традиции и инновации  
Материалы  
Международной  
научно-практической  
конференции, посвященной  
70-летию Института  
иностранных языков,  
г. Москва, 22–24  
ноября 2018 г. Часть 3**

**Эквиваленты английских**

**Аннотация.** Национально-культурная специфика языка отражается в первую очередь в экспрессивной части его словарного состава (поговорах, поговорах) и, естественно, в оценочной лексике, возникающей в результате образности и переноса значения, осуществляемого на основе мотивационных признаков. В статье рассматриваются семантические особенности метафорических зоонимов в современном азербайджанском и английском языках. Автор приходит к выводу, что комплексный анализ зоонимов в разных языках может рассматриваться как новый параметр мотивационно-сопоставительного анализа лексики. Особое внимание уделяется подбору примеров азербайджанского и английского языка для сопоставления.

**Ключевые слова:** зоометафоризм, идиома, эквивалент, аналог, перевод.

## **EQUIVALENTS OF ENGLISH ZOOMETAPHORICAL PHRASES IN AZERBAIJANI**

**Abstract.** The national and cultural specificity of the language is reflected primarily in the expressive part of



its vocabulary (proverbs, sayings) and, naturally, in the evaluation vocabulary that arises as a result of imagery and the transfer of meaning, carried out on the basis of motivational characteristics. The article deals with the semantic features of metaformozonyms in modern Azerbaijani and English languages. The author comes to the conclusion that a comprehensive analysis of zoonisms in different languages It can be considered as a new parameter of the motivational-comparative analysis of vocabulary. Particular attention is paid to the selection of examples of Azerbaijani and English for comparison.

**Key words:** zoometaphorism, idiom, equivalent, analogue, translation.

Метафора – это процесс, создающий новое значение языковых выражений в ходе их переосмысления.

Зооморфная метафора попадает в поле зрения исследователей. Е.М. Вольф выделяет их оценочную функцию: «Четкие и постоянные оценочные коннотации несут метафоры типа животное – человек. Цель этих метафор – приписать человеку некоторые признаки, которые почти всегда имеют оценочный смысл, так как перенос на человека признаков животных подразумевает оценочные коннотации» [4, с. 53].

В переносных значениях отражаются самые разнообразныe черты животных: их поведение, повадка, особые качества и т.д. В каждом языке система переносных значе-

ний наименований животных представляет собой уникальный фрагмент картины мира, отличающийся от других языков не только самими наименованиями животных, подвергающихся семантической трансформации, но и переносными значениями [5, с. 7].

Зоометафоризмы – метафорические зоонимы, которые позволяют людям обнаруживать истинную природу человеческого тела и его различные аспекты. Ключевым критерием использования таких слов в переносном смысле является то, что смысл этих слов соответствует живому существу. Метафора слова формируется на основе обобщенной концепции живого существа и широко используется в языке. Слово буквально означает тесно связанную с образом жизни носителя языка, среду, в которой они живут, окружающую среду и, прежде всего, обобщенное поведение и национальные особенности этой нации. Зоометафоризмы являются неотъемлемой частью лексики всех языков и играют важную роль в увеличении словарного запаса. Они образуют особый слой лексики и помогают создать условия для компактного, точного, образного, эмоционального выражения идеи, необходимости обогащения текста.

Основной целью зооморфной метафоры, используемой на уровне текста, является желание говорящего ярко оценить что-либо общепринятое. Когда говорящий оценивает другого человека, он обращает внимание как на его достоинства, так и на его недостатки. Большинство зооморфных ме-

тафор характеризуют отрицательные качества человека, то есть имеют пейоративный характер [7, с. 4]. Зоометафоризмы охватывают единую область, которая включает в себя все особенности языка, укрепляет язык, и выразительно оформленная в его эмоциональности, имидже и создает красочность [5, с. 5].

Слово и его значение, переносная система языка, а также лингвистическая и филологическая философия метафоры остаются разнообразными. Систематическая организация лексики, характер и особенности лексического значения, семантические отрывки в зоонимах, правильное использование слов и выражений в речи, определение некоторых терминов, связанных с зоонимом и зоометафоризмом привлекают наше внимание своей актуальностью.

В английском и азербайджанском языках для каждого зоонима представлен набор фиксированных знаков. Часто эти симптомы совпадают на разносистемных языках. Например: wolf-монстр (сердитый, голодный, кровожадный, жестокий); snake-змея, (нечистая, отвратительная, мерзость, жестокая); fox-лиса (ложь, лицемерие, хитрость, лестность); и т.д. Но, естественно, есть факты, которые не совпадают.

Исследование показывает, что фразеологическая активность зооним-компонента может быть достигнута не только благодаря наличию богатых ассоциативных значений, но и выражению нескольких значений в разных вариантах. Например, слова означающие «глупец» выражаются в зооме-

тафоризмах «осел»: ass between two bundles of hay – (iki ot koması arasında qalmış eşşək – осел между двумя пачками сена) – İki eşşəyin arpasını bölə bilməyən axmaq (глупец неспособный разделить сено двух ослов); ass in a lion's skin – (lovğa, iddialı axmaq/ хвастливый, самодовольный; надменный глупец) – осел в львиной коже / Ev buzovundan öküz olmaz / Из коровы бык не выйдет.

Под термином «зоометафоризм» понимаются эмоционально-экспрессивные выражения, основанные на буквальном значении животных, птиц, насекомых, рыбных зоонимов, выступающие в качестве человеческих образов.

Каждый зоометафоризм имеет свою историю появления; некоторые из них очень древние и появились в первобытный период развития человечества. В общем зоономическом и в тоже время зоометафорическом фонде каждого современного языка сохраняются уникальные, ценные слова и выражения в виде такого исторического мышления [5, с. 7].

Зоонимы, которые пользуются в зоометафоризмах, активно участвуют в текстовых процессах в английском и азербайджанском языках, имеют богатые структурные особенности. Их смысл заключается в стиле языка, словаря и лексики. Сравнивая зоометафоризмы азербайджанского и английского языков, выражающие характер человека, видно, что существует много сходных и отличительных черт, например.

1. Лисицы, змеи, коровы, козы, орлы, попугаи, обезьяны и т.д. Метафорические переходы с ними

имеют одинаковое смысловое значение в английском и азербайджанском языках и полностью эквивалентны друг другу: например: ilan (змея) – злобный; inək (корова) – толстый, жирный, грубый; meymun (обезьяна) – уродливый, отвратительный, грязный человек; попугай используется, чтобы описать человека, который повторяет одну и ту же идею, и кто не имеет собственные мысли.

2. В английском и азербайджанском языках семантика зоометафоризма также имеет несоответствующие черты. В английском языке, если слово «baucıq» (сова) используется для «мудрого» человека, то в азербайджанском языке оно используется для характеристики человека, который находится в беде, и сам этот человек неудачливый; «donuz» (свинья) – используется для описания «святого человека», который пришел с небес, а на азербайджанском языке используется чтобы характеризовать, грязного, грубого, нечистого, неопрятного человека. Несоответствие значений можно считать естественным, потому что причиной этого несоответствия является национальный менталитет, традиция каждой нации, например: зоометафоризм «şir» (лев) – на английском языке используется для мужчин, но на азербайджанском языке есть пословица: «Aslanın erkəyi dişisi olmaz» – (это значит, независимо от пола лев есть лев).

С тематической точки зрения, английская зоометафория настолько разнообразна, что она может представить самых

редких и отчетливых родов и видов животного мира. В этом случае из многочисленных зоонимов создаются больше зоометафоризмов [5, с. 7].

Часто используемые имена животных в английских фразеологических единицах: собака, лиса, птица, ослик, рыба и т.д. Названия этих животных метафорически используются на обоих языках [10].

Различные компоненты-зоонимы отражают характер отношений в человеческом мире. Одно из основных направлений ассоциативных отношений имен животных основано на половых и возрастных характеристиках человека. Поэтому у многих зоонимов есть мужские и женские корневые компоненты, такие как Bull-buğa (бык), cow-inək (корова) goat-keçi (козел), kid-çəriş (козленок), calf-dana, buzov (теленки), mare-madyan (кобыла), stallion-erkək at (лошадь), foal-dayça (жеребенок), peacock-erkək tovuzquşu (павлин), peahen-dişi tovuzquşu и т.д. [5, с. 66].

Фразеологические единицы, которые содержат такие зоокомпоненты, метафорически описывают качества человека, в зависимости от пола и возраста. Например:

1) as proud as a peacock (tovuzquşu kimi məğrur) – “Qaz kimi özünü dartmaq”; (гордый как павлин);

2) as the old cock crows, so doth the young (qoca xoruz necə banlayırsa, beçə də belə banlayır) – “Ot kökü üstə bitər”, “Böyük tökdüyünü kiçik yığar”;

3) the bad calf in the herd – (sürüdə olan qotur buzov)

– meşə çaqqalsız olmaz;

4) cock of the walk – dəstə başçısı, Nər dəvə – (глава команды);

5) It is a sadhouse where the hen crows louder than cock-qadın rəhbərlik edən evdə bərəkət olmaz – (не будет изобилия там где руководит женщина) [6, с. 14].

Зоометафоризмы составляют большинство словосочетаний в языке и выражаются с помощью зоонимических словосочетаний.

Здесь я хотел бы указать варианты нескольких зоометоморфизмов на английском языке, их буквальный перевод и их эквиваленты на азербайджанском языке. Например:

1) All lay loads on a willing horse-Üz verərsən astar istərlər (дайшь волю, на шее сядет);

2) As dumb as an oyster – (xərcəng kimi lal) – dilsiz ağızsız (немой, как устрица, спокойный человек);

3) Beat a dead horse – (ölü atı döymək) – hədər yerə zəhmət çəkmək (работать безрезультатно);

4) Fear makes the wolf bigger than he is – (qorxu canavarı olduğundan dəhşətli göstərir) – qorxa n gözə çöp düşər;

5) Back the wrong horse – (yalnış atı yəhərləmək) – kiminsə inamını itirmək (потерять чье-то доверие);

6) One swallow does not make a summer – (bir qaranquşla yay olmaz) – bir gül ilə bahar olmaz;

7) Every man thinks his own geese swans – (Hər kəs öz qazların qu quşu sayır) – Həçkəs öz ayranına turş deməz – (Каждый думает о своих гусях как о лебеди);

8) Wild horses will not drug it out of him – (bunu ondan vəhşi atlar da dartıb çıxara bilməz) – ondan sözü kəlbətinlə də qopartmaq olmur – (от него даже с клещью слово не вытащишь);

9) Why keep a cow when you can buy milk – (süd almaq mümkünsə, inək saxlamaq nəyə lazım) – asan yolu qoyub özünü çətinə salmaq – (зачем выбирать трудный путь, если есть легкий);

10) The willing horse is most ridden – (üzüyola atı çox sürərlər) – üz verərsən, astar da istərlər;

11) Who keeps company with the wolf, will learn to howl – (canavarla dostluq edən ulamağı öyrənər) – atı atın yanında bağlasan, həmrəng olmasa da, həmxfasiyyət olar и т.д. (с кем поведешься от того и наберешься) [6, с. 66].

Однако краткое описание вышеупомянутых имен домашних животных позволяет нам сказать, что не все эти выражения могут быть переведены одинаково, а неправильное использование этих методов может привести к определенным разногласиям. Чтобы подобрать правильный эквивалент на азербайджанском языке необходимо обратить внимание на выражение слов в исходящем тексте.

## Литература

1. *Абасгулиев Т.* İngilis atalar sözləri və onların Azərbaycanca, rusca qarşılıqları. Elm nəşriyyatı. 1981.
2. *Арутюнова Н.Д.* Метафора // Лингвистический энцик-



лопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.

3. *Байрамов Г.* Тәҗсүмә сәнәти. Вакı, s. 13.

4. *Вольф Е.М.* Метафора и оценка // Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1990.

5. *Голодов А.Г.* Зооморфные метафоры в разговорно-окрашенной специальной лексике и проблемы их перевода (на материале разговорного варианта немецкого языка футбола) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 2. С. 126–132.

6. *Гаджиева А.* İngiliscə-Azərbaycanca zoometaforizmlər lüğəti. Вакı: Nurlan, 2004. S. 5–7, 66.

7. *Йылдырым А.* Семантические особенности метафор-зоонимов в современном русском и турецком языках // Преподаватель XXI век. 2012. № 1. С. 315–319.

8. Hold yous horses. URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/Hold\\_your\\_horses](http://en.wikipedia.org/wiki/Hold_your_horses) (дата обращения: 06.03.2019).

# Обучение сотрудников университета английскому языку

*Гильметдинова А.М.*

*кандидат наук, доцент*

*Казанский национальный исследовательский  
технический университет имени А.Н. Туполева-  
КАИ (КНИТУ-КАИ)*

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям обучения английскому как иностранному языку сотрудников высших учебных заведений. Эта категория обучающихся, в основном, имеет богатый опыт преподавания, глубокие знания в предметной области, и, к сожалению, часто не очень положительные воспоминания об изучении английского языка в школе, когда большинство методик были основаны на методе grammar-translation (Rivers & Temperley, 1978). В связи с этим стало актуальным разработка методов преподавания, которые ориентированы на потребности именно этой категории обучающихся. В данной статье представлены проблемы, с которыми столкнулись преподаватели КНИТУ-КАИ, обучающие ППС и НПР английскому языку, несколько путей решений данных трудностей на основе теоретических моделей, и перечень заданий, получивших наиболее положительный отзыв среди обучающихся.

**Ключевые слова:** английский как иностранный, мотивация, методика преподавания, сотрудники вуза, ППС и НПП.

## **TEACHING ENGLISH TO UNIVERSITY TEACHING AND RESEARCH STAFF**

**Abstract.** The focus of the article is about teaching English as a foreign language to university staff. This category of learners, overall, has a great teaching and research experience, deep knowledge in the subject area, and unfortunately, often negative past experience of learning English in school, when most of the methods were based on grammar-translation approach (Rivers & Temperley, 1978). Therefore, it has become quite relevant to address the needs of these learners. The current article presents the problems that English teachers faced when working with these learners, outlines a theoretical model that is used to address the issues and showcases several successful examples of activities that received positive feedback from the learners.

**Key words:** English as a foreign language, motivation, methods of teaching, university staff, teaching and research staff.

В последнее время профессорско-преподавательский состав (ППС), а также научно-педагогические работники (НПП) вузов столкнулись с необходимостью не только писать научные работы на английском языке, для их после-

дующего издания в журналах, индексируемых в базах данных Web of Science, Scopus, но также стало актуальным расширение списка основных образовательных программ, обучение на которых ведется на английском языке. В связи с этим, многие ППС и НПР столкнулись с необходимостью изучения или совершенствования своих знаний в английском языке. Особенности обучения взрослых английскому языку очень широко представлены в научной и методической литературе [1, с. 54; 2, с. 116]. Однако сотрудники вузов значительно отличаются от взрослых, которые посещают подобные курсы в частных школах или в компаниях. Эта категория обучающихся, в основном, имеет богатый опыт преподавания, глубокие знания в предметной области, и, к сожалению, часто не очень положительные воспоминания об изучении английского языка в школе, когда большинство методик были основаны на методе *grammar-translation* [5]. В связи с этим методы преподавания, которые ориентированы на потребности именно этой категории обучающихся, стали довольно востребованными. В данной статье представлены проблемы, с которыми столкнулись преподаватели, обучающие ППС и НПР английскому языку, несколько путей решений данных трудностей в рамках имеющихся теоретических подходов обучения взрослых, и перечень заданий, получивших наиболее положительный отзыв среди обучающихся.

Университеты, осознавая необходимость поддержать сотрудников, создают специализированные курсы по обуче-

нию английскому языку. Однако специфика данных курсов весьма отличается от обычных курсов для взрослого населения. На подобные курсы могут прийти ППС и НПРОУ от 25 лет. В рамках курсов, предоставленных в нашем университете самому взрослому слушателю, который окончил курсы, в мае 2018, исполнилось 80 лет, и он продолжает вести занятия, работать с аспирантами и вести стандартную нагрузку доцента университета. Во-вторых, в одной и той же группе могут оказаться как аспиранты, молодые ученые, так и заведующие кафедрами, лабораторий и директора институтов. Данная должностная иерархия создает особенную атмосферу среди обучающихся. На наших уроках мы обнаружили, что многие профессора и руководители предпочитают работать в парах или группах среди «равных по статусу», а менее «именитые» обучающиеся стесняются и хуже выступают, если работают в группе со своими руководителями. Безусловно, данная ситуация может быть выровнена со временем, но сейчас особенности могут оказаться критически важными. Кроме этого, к нашему сожалению, очень многие обучающиеся приходят на занятия по английскому языку с очень отрицательным прошлым опытом его изучения в школе или университете. «Бесцельно» потраченные годы в школе, непонимание грамматики английского языка, языковой барьер и фразы «я все понимаю, но как собака, ответить не могу» были очень типичными среди наших слушателей. Поэтому проблема мотивации также стояла одной из самых

актуальных. Одной из многих проблем, с которой столкнулись преподаватели английского языка – это то, что сотрудники университета, имея за плечами богатый опыт преподавания, часто пытались им поделиться, не имея опыта в обучении языкам. Подобные микро-конфликты о том, как объяснить материал, как исправлять ошибки и прочее приходилось научиться корректно решать на месте, вовлекать самих слушателей в образовательный процесс или посвящать этому отдельные беседы после уроков.

В основе методики обучения сотрудников университета английскому языку, которую использовали в нашем университете, лежит теория контекстуального обучения, или *context-based adult learning* [3, с. 43]. Одной из особенностей работы со взрослыми является ее социальный характер, то есть, взрослые предпочитают получать новые знания во взаимодействии с другими обучающимися в аутентичных ситуациях, которые максимально приближены к их потребностям [4]. В одном из многих этнографических исследований показано, что в процессе контекстуального обучения обучающимся предоставляется возможность регулировать, контролировать и принимать участие в процессе изучения нового материала [3, с. 50]. Таким образом, получив достаточное количество информации, обучающимся предоставляется возможность «додумать» и апробировать новый материал настолько творчески и применимо к их интересам, насколько на это настроены сами обучающиеся. Далее предста-

вим вашему вниманию несколько моделей контекстуального обучения, которые более подробно опишут, как проходит образовательный процесс в каждой из них: когнитивное наставничество (*cognitive apprenticeship*), сообщество практиков (*community of practice*).

В рамках когнитивного наставничества реализуются процессы личного, межличностного общения, а также изучение в сообществе, которое объединено единой целью или контекстом [6]. Имеются несколько стадий реализации данной модели: моделирование или *modeling* (показать в действии или умственным экспериментом), апробирование новой информации или *approximating*, помощь/консультирование или *scaffolding*, уменьшение предоставленной помощи или *fading*, самостоятельное обучения или *self-directed learning*, и обобщение/рефлексия или *generalization*. В каждом из данных этапов обучающиеся оказываются полностью вовлечены в процесс обучения, они проходят на практике весь путь получения новой информации совместно с преподавателем и другими слушателями. Для сотрудников университета данная модель стимулирует оставаться вовлеченным в процесс обучения и активизировать их аналитический склад ума.

Для следующей модели характерна менее жестко организованная форма обучения. Сообщества практиков, как правило, объединены единой целью что-то изучить вместе или поделиться опытом. Лейв и Венгер описывают следующие

черты этой модели: взаимный интерес, совместное обучение, совместное использование имеющихся ресурсов [4]. Единый интерес, опыт, цели и ценности объединяют обучающихся в общину, в рамках которой они сами ставят цели, планы и форму достижения целей.

Один из ведущих факторов, влияющих на эффективность овладения иностранным языком взрослыми, является мотивация. Поэтому первым шагом в построении методики обучения сотрудников университета было подготовить такие задания в рамках урока и вне его, которые были бы максимально актуальными, применимыми и интересными для обучающихся. Одними из первых заданий были подготовка резюме и короткого выступления с презентацией о своей научной деятельности. Оказалось, что многие ППС и НПС не имеют резюме на английском языке и испытывают страх выступления на международных конференциях из-за неглубоких знаний по английскому языку. Для подготовки резюме использовалась модель когнитивного наставничества.

Сначала преподаватель английского языка показала несколько примеров составления резюме, затем совместно с обучающимися был выбран тот формат, который соответствует их потребностям (*modelling*). Здесь не малую роль оказал именно вклад самих слушателей курса, так как они заострили внимание на выделение определенных разделов резюме, а именно, на разработке и ведении курсов на английском языке, наличие патентов и грантов. Затем преподава-



тель английского языка вместе с обучающимися подготовили одно резюме на английском языке, которое соответствовало всем выше-обозначенным требованиям (*scaffolding*). Таким образом, были отработаны все типичные ошибки, переведены стандартные фразы и решены вопросы с наименованием тех или иных разделов резюме. Далее обучающиеся, работая в парах, составили план и заполнили несколько разделов резюме, давая советы друг другу и лишь изредка обращаясь к помощи преподавателя (*fading, and self-directed learning*). После проверки всех резюме преподаватель английского языка подвела итоги и обобщила несколько типичных особенностей составления резюме на английском языке (*generalization*). Пример составления презентаций о своей научной работе был также организован в рамках данной модели контекстного обучения.

Еще одним успешным примером мотивации, вовлечения обучающихся в образовательный процесс, а также для решения других проблем (разные возраст, должности, сферы научной и преподавательской деятельности и т.д.) стали выездные уроки, главной целью которых было сплочение коллектива и создание сообщества практиков (*community of practice*). Были организованы несколько занятий вне аудитории: экскурсия по Кремлю, экскурсия по лабораториям, в которых работают обучающиеся, поход в торговый центр, квест в парке, день авиации в парке победы и другие. Были выбраны именно те контексты, в которых обучающимся при-

ходится говорить на английском языке, поэтому мотивация участия в данных мероприятиях была очень высокая. Кроме этого, так как заранее были выданы тексты тем, примеры диалогов, изучены ключевые слова и выражения, обучающиеся сами определяли меру вовлеченности в каждый вид деятельности. Среди преподавателей оказалось много любителей истории, и в рамках экскурсии по Кремлю, даже начинающие слушатели подготовили интересные рассказы про исторический объект в Кремле.

Одним из любимых занятий был и посещение торгового центра, где обучающимся необходимо было разыграть диалог продавца и покупателя на основе заранее изученных диалогов. Такое общение на практике помогло многим обучающимся преодолеть языковой барьер, дополнительно изучить необходимую лексику, и в некоторых случаях задание на составление спонтанных диалогов повысило уверенность слушателей в своих знаниях. Подобные занятия сплотили коллектив, совместная работа помогла найти общие интересы, выявить активистов. На второй год обучения среди обучающихся определились лидеры, которые организовывали поездки в другой город, также с целью практики английского языка в контексте, но уже с минимальной помощью от самого преподавателя английского языка. Лидеры самостоятельно готовили интересные задания, распределяли роли и контролировали их исполнение. Задача преподавателей английского языка заключалась лишь в консультировании.

По мере того, как увеличиваются требования к знаниям английского языка, необходимо продолжать находить новые способы вовлечения ППС и НПР к изучению иностранного языка. Представленная выше теоретическая основа (ее две модели), а также методические примеры продемонстрировали, как на практике решаются актуальные проблемы работы со взрослыми, работающими в университете.

## Литература

1. *Кабакчи М.К.* Интерактивный подход к обучению взрослых иностранному языку // Современные тенденции в обучении иностранным языкам: Сб. материалов международной науч.-практ. конференции, 13–15 мая 1999 г. / Рос. гос. пед. ун-т. им. А.И. Герцена. СПб., 1999. С. 54–57.

2. *Флеров О.В.* Корпоративное обучение английскому языку как способ повышения уровня коммуникативной компетенции сотрудников международных компаний // Современное образование. 2015. № 2. С. 116–140.

3. *Hansman C.A.* Context-based adult learning // New directions for adult and continuing education. 2001. № 89. P. 43–52.

4. *Lave J. & Wenger E.* Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge university press, 1991.

5. *Rivers, W.M., Temperly, M.S.* A Practical Guide to the

Teaching of English as a Second Language. Oxford: Oxford University Press, 1978.

6. *Brandt Legrand B., Farmer Jr.J., Buckmaster A.* Cognitive apprenticeship approach to helping adults learn. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1993.

# Цифровые образовательные ресурсы как средство совершенствования социокультурной компетенции переводчика

*Гусева А.Х.*  
*кандидат педагогических наук, доцент*  
*Российский государственный гуманитарный университет*

**Аннотация.** В статье рассмотрена методика работы с цифровыми образовательными ресурсами на французском языке. Проанализированы аутентичные электронные источники, представлена методическая концепция магистерской дисциплины.

**Ключевые слова:** цифровые образовательные ресурсы, гипертекст, профессиональные компетенции, медиатехнологии.

# DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES AS A MEANS OF IMPROVING THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF THE INTERPRETER

**Abstract.** This publication focuses on the methods of working with francophone digital educational resources. Authentic electronic sources are analyzed, the methodical concept of the master's discipline is presented.

**Key words:** digital educational resources, hypertext, professional competences, media technologies.

В настоящее время методика преподавания как иностранного языка, так и спецдисциплин гуманитарного цикла претерпевает существенные изменения. В связи с цифровизацией образования университеты являются флагманом в разработке и интеграции в учебный процесс инновационных методик с использованием цифровых образовательных ресурсов (ЦОР).

В 2018–2019 учебном году организация вузовской образовательной и научной деятельности управляется через официальный сайт университета (<https://www.rsuh.ru/>), а, начиная с 2012 г., в образовательные программы ВО вводятся такие обязательные дисциплины, как «Информационные

технологии в филологии», «Компьютерная лексикография», «Информатика и информационные технологии в лингвистике», «Электронные ресурсы переводчика», «Компьютерное обеспечение переводческой деятельности». В Институте лингвистики и Институте филологии и истории ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» указанные дисциплины читаются студентам и магистрантам направлений «Иностранный язык», «Филология», «Лингвистика».

Рассмотрим методическую концепцию одного из перечисленных образовательных модулей, а также определим основные дидактические механизмы преподавания с использованием иноязычных ЦОР. Приведем пример дисциплины «Электронные ресурсы переводчика» («ЭРП»), читаемой магистрантам Института филологии и истории РГГУ первого года обучения (профиль «Перевод и переводоведение»).

В соответствии с практико-ориентированной концепцией освоения программы магистранты выполняют задания в последовательном либо параллельном режимах по блок-схемам, передаваемым в электронном виде, создают эссе-презентации, лексикографические базы данных, комментированные глоссарии, корпуса текстов по выбранным областям гуманитарного знания. Уточним, что методическая концепция дисциплины «ЭРП» основана на изучении и обработке материалов ЦОР посредством электронных систем переводчика, а также на анализе, комментировании, рефериро-

вании и обобщении результатов исследований с использованием современных отечественных и зарубежных методик. Предметная область: обработка иноязычного гипертекста, работа с многоязычной базой данных, компаративный анализ и типологизация текстов гуманитарной тематики, разработка интерактивного тематического глоссария, а также прикладная (переводческая, редакторская) деятельность в области языковой, профессиональной и социокультурной коммуникации. В процессе обучения переводу с использованием ЦОР магистранты анализируют взаимосвязь и взаимозависимость лингвистики, филологии, лингвокультурологии, гуманитарного знания, информатики и практики перевода на современном этапе развития информационных и коммуникационных технологий.

Далее следует перечислить упомянутые профессиональные компетенции в соответствии с ФГОС ВО направления «Филология». В первой группе – общекультурные компетенции – выделим ОК-4: «способность самостоятельно приобретать, в том числе с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности» [3, с. 6]. Среди общепрофессиональных компетенций (вторая группа) обратим внимание на ОПК-3: «способность демонстрировать знания современной научной парадигмы в области филологии и динамики ее развития, системы методоло-



гических принципов и методических приемов филологического исследования» [Там же, с. 7]. Третья группа – профессиональные компетенции – является наиболее обширной, т.к. дисциплина носит прикладной характер и изучается непосредственно для применения в практической профессиональной деятельности переводчика: ПК-3: владение навыками квалифицированного анализа, комментирования, реферирования и обобщения результатов научных исследований с использованием современных методик и методологий, передового отечественного и зарубежного опыта < >; ПК-4: владение навыками участия в работе научных коллективов, проводящих исследования по широкой филологической проблематике, подготовка и редактирования научных публикаций < >; ПК-10: способность к трансформации различных типов текстов (например, изменению стиля, жанра, целевой принадлежности текста)» < >; ПК-15: умение планировать комплексное информационное воздействие и осуществлять руководство им» [Там же, с. 8].

Далее следует представить терминологический аппарат данной публикации и сформулировать дидактические технологии ведения лекционных и практических занятий, направленных на формирование и совершенствование указанных компетенций магистрантов.

В контексте данной публикации «цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – это представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и дина-

мические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса» [2, с. 2]. Необходимо конкретизировать требования к ЦОР, выделив среди обязательных критериев такие как: «...<...> 2) ориентироваться на современные формы обучения, обеспечивать высокую интерактивность и мультимедийность обучения; <...> 7) основываться на достоверных материалах; <...> 11) обеспечивать там, где это методически целесообразно, индивидуальную настройку и сохранение промежуточных результатов работы; 12) иметь, там, где это необходимо, встроенную контекстную помощь; 13) иметь удобный интерфейс» [Там же, с. 3].

Какие же иноязычные ЦОР исследуют магистранты? Прежде всего, приведем пример наиболее совершенных с точки зрения содержания электронные библиотеки (ЭБ) на французском языке. Среди них такие, как разработанный и пополняемый Национальной Библиотекой Франции (*Bibliothèque Nationale de France*), иллюстрированный электронный ресурс «Gallica» (<http://gallica.bnf.fr/services/engine/>) наиболее популярный в профессиональной среде. Помимо художественной литературы и научной ресурс содержит коллекцию иллюстративных материалов: фотоизображения и историческую графику, предоставля-

ет также доступ к профессиональным текстам по истории и философии, политике и экономике, социологии и психологии, управлению и праву на французском языке. Важен факт наличия на данном ресурсе энциклопедических баз данных и разнообразных словарей университетов и академических учреждений «Encyclopédies & Dictionnaires» (<http://eduscol.education.fr/cdi/res/ripet-projets-soutenus/encyclo-pedies-dictionnaires>), полезных и лингвистам, и филологам, и переводчикам. Французский ресурс, предоставляющий программное обеспечение для обработки материалов гипертекстового формата, «Ebooks Libres et gratuits» (<https://www.ebooksgratuits.com>) является бесплатным и включает доступные для скачивания тексты. Библиотека классической мировой литературы на французском языке отражена наиболее полно в каталоге ЭБ «ABU: la Bibliothèque Universelle» (<http://abu.cnam.fr/BIB/>) и представляет особый интерес для магистрантов, создающих проект по филологии или переводоведению.

Безусловно, в эпоху медиа технологий необходимо упомянуть и ЦОР, способствующие развитию социокультурной компетенции как компонента коммуникативной компетенции, предполагающей «социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета)» [1, с. 287]. Назовем современные радио-ресурсы, предоставляющие в формате онлайн уни-

кальную возможность слушать в прямом эфире живую речь носителей языка, а при обращении к архивным материалам – уточнить информацию на заинтересовавшую тему. Ресурс «Radio France Internationale» (<http://www.rfi.fr>) содержит адаптированные выпуски новостей для изучающих французский язык: «Journal en français facile» (<https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/langue-francaise/journal-en-francais-facile>) и предлагает определить уровень владения французским языком на материалах экзамена TCF (<https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/langue-francaise/tcf-session-davril-2018/1>) в ежемесячно обновляемых сессиях. Официальный сайт «RFI» включает также блог специалистов по франкоязычной литературе, разделы видеофрагментов по культурной, научно-технической, спортивной тематике (<http://www.rfi.fr/videos/>) и т.д.

Для продвинутого уровня владения французским языком будет полезно регулярное посещение Интернет-версии канала «France 24» (<http://www.france24.com/fr/>), содержащего также материалы на английском языке и предоставляющего возможность просмотра художественных и документальных фильмов на французском языке, а также включающем новостные телепрограммы, репортажи и видеосюжеты, отражающие различные позиции и взгляды на происходящие события общественно-политической жизни Франции (например, «Pas 2 quartier», «Un œil sur les médias», «Focus», «L'invité du jour», «Info éco», «7 jours en France» и др.).

Безусловно, в среде франкофилов оправдано внимание к информативному образовательному ресурсу «TV5 Monde» (<http://www.tv5monde.com/>), полезному, прежде всего, для подготовки к международному квалификационному экзамену на знание французского языка DELF, содержащему материалы для аудирования, а также проверку грамматической и лексической компетенций в режиме интерактивного тестирования, возможность интерактивного написания лингвистического диктанта с последующей проверкой (раздел «Langue française», [http://www.tv5monde.com/cms/chaine-francophone/lf/p-26292-Langue-francaise.htm?utm\\_source=tv5monde&utm\\_medium=metanav&utm\\_campaign=francaise\\_decouvrir-le-francais](http://www.tv5monde.com/cms/chaine-francophone/lf/p-26292-Langue-francaise.htm?utm_source=tv5monde&utm_medium=metanav&utm_campaign=francaise_decouvrir-le-francais)). Заслуженную популярность «TV5 Monde» принесло приложение «7 jours sur la planète» (<http://www.tv5monde.com/cms/chaine-francophone/info/p-1914-7-jours-sur-la-planete.htm>), активное на iOS и Android и рассчитанное на различные уровни владения языком.

Проведенный краткий анализ показывает лишь несколько примеров ЦОР, которыми магистранты пользуются при выполнении заданий по дисциплине «ЭРП». В результате грамотного отбора и постоянного обновления собственной базы ЦОР и медиаобъектов магистранты овладевают новыми языковыми, социокультурными и дискурсивными навыками и умениями. Можно сказать, что проведение занятий с маги-

странтами в данном случае можно рассматривать как мониторинг их прогресса в исследовательской деятельности, модерацию процесса коммуникации в переводческом сообществе и профессиональную ориентацию. В основе своей исследовательская работа с использованием иноязычных ЦОР подразумевают объемную и трудоемкую работу, связанную с изучением гипертекстов и лексикографических источников, иноязычного лексико-грамматического материала, а также просмотром и отбором мультимедийных материалов. В этой связи магистрантам в качестве базы для выполнения интерактивных заданий предлагается список источников и ЦОР, который они должны обязательно дополнить, а также и аргументировать свой выбор.

В заключение следует отметить, что возможности использования ЦОР на французском языке не ограничены, т.к. позволяют магистрантам не только узнавать новые сведения о культуре страны изучаемого языка, знакомиться с аутентичной информацией в аудио и видео форматах, но и общаться со сверстниками и специалистами в области французского языка на коммуникационных платформах и франкоязычных социальных сетях, совершенствовать фонетические и аудитивные навыки и умения.

## **Литература**

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических

терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

2. *Коробкова К.В., Калиновский Е.А.* Возможности использования цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе // Сб. статей IV Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». М.: РАЕ, 2012. URL: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/2296.pdf> (дата обращения: 18.08.2018).

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 3.11.2015 г. N 1299 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.04.01 Филология (уровень магистратуры)». – М., 2015. URL: [www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru) (дата обращения: 18.08.2018).

# О некоторых видах семантических отношений в системе современной английской фразеологии

*Еремина Е.С.*

*аспирант кафедры фонетики и лексики  
английского языка*

*Московский педагогический государственный  
университет*

**Аннотация.** В статье анализируются некоторые виды системных отношений, в которые вступают фразеологические единицы современного английского языка. Цель статьи – рассмотреть специфику данных отношений, среди которых синонимия, антонимия и многозначность занимают ведущее место. В статье показано, что синонимичный фразеологический ряд, как правило, более короткий по сравнению с однословными лексемами, а количество значений многозначной идиомы в среднем не превышает трех.

**Ключевые слова:** фразеология, система, синонимия, антонимия, многозначность.



# TOWARDS SOME TYPES OF SYSTEMIC SEMANTIC RELATIONS IN MODERN ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS

**Abstract.** The article deals with some systemic relations typical of modern English phraseological units. The aim of the article is to highlight specific features of idiomatic synonymy, antonymy and polysemy. It is demonstrated that the number of idiomatic synonyms is typically lower than that of one-stem lexemes and that the mean number of meanings of polysemantic phraseological units is 3, although in some cases as many as 5 meanings are identified.

**Key words:** phraseology, system, synonymy, antonymy, polysemy.

Парадигматические связи слов основываются на том, что в значениях разных слов присутствуют одни и те же компоненты. Наличие общих сем, их повторяемость в семемах разных слов и делает соответствующие слова парадигматически соотнесенными по смыслу [6, с. 81].

Семантическое поле характеризуется связью слов или их отдельных значений, системным характером этих связей, взаимозависимостью и взаимоопределяемостью лексических единиц, относительной автономностью поля, непрерывностью смыслового пространства, обозримостью и пси-

хологической реальностью для среднего носителя языка [4, с. 92]. По определению О.С. Ахмановой, семантическое поле является совокупностью лексических единиц, образующих тематический ряд, который складывается в долговременной памяти человека, а потом возникает всякий раз в случае необходимости общения в данной тематической области [1, с. 334].

Как известно, традиционные типы семантических отношений в лексике – это синонимия, антонимия, полисемия, отношения включения (гиперо-гипонимии), конверсии и каузативности. Во фразеологии эти отношения проявляются весьма специфическим образом [2, с. 51].

Считается, что важнейшим типом отношений, связывающим лексические единицы внутри семантического поля, является отношение синонимии. Синонимы в системе языка – это лексические единицы, имеющие одинаковую категориальную принадлежность, значения которых в основном совпадают, при этом формально определить меру совпадения довольно трудно. По большей части, это определяется интуитивно. Синонимы в речи – это лексические единицы, различия между которыми несущественны в конкретной ситуации общения [Там же, с. 53].

Абсолютная синонимия – явление крайне редкое. Во фразеологии абсолютная синонимия еще более редкий феномен. Дело в том, что в плане содержания фразеологической единицы (ФЕ) кроме актуального значения выделяется еще

и внутренняя форма, которая существенным образом влияет на семантику и употребление ФЕ. Внутренняя форма присутствует и в обычных словах, однако по большей части она стерта и конвенциализирована. В ФЕ внутренняя форма, как правило, жива и реально ощущается носителями языка [2, с. 55].

По мнению М.И. Фоминой, к фразеологическим синонимам относятся близкие или тождественные по значению единицы, сходные по грамматической или функциональной роли, по-разному характеризующие обозначаемое явление.

Фразеологические синонимы, будучи сходными с лексическими, характеризуются следующими универсальными параметрами:

- предельно семантически сближаясь, они, как правило, имеют различия в оттенках значения, сфере употребления, стилевой принадлежности, экспрессивно-стилистической роли;
- соотносятся с одной и той же частью речи; бывают сходные и различные по структурно-грамматическим признакам;
- отличаются одинаковой или сходной лексической (или синтаксической) сочетаемостью [10, с. 332].

Синонимичные ФЕ могут строиться на основе различных, но похожих образов, иногда иметь при этом в своем составе одинаковые компоненты. Например, *as plain as a pikestaff*, *as clear as day* [5, с. 231]. Данные ФЕ являются абсолютными

синонимами. Стилистическим синонимом по отношению к ним выступает ФЕ *as plain as the nose on one's face*, обладающая разговорной окраской.

Синонимичные ФЕ образуют синонимические ряды. Как и у слов, синонимические ряды могут иметь различную протяженность, однако в типичном случае фразеологический синонимический ряд короче по сравнению с синонимическим рядом однословных лексем.

Синонимичные ФЕ надо отличать от вариантов ФЕ. В основе вариантов лежит один и тот же образ, варьируются лишь языковые средства его выражения. Например, *to hit / to strike below the belt; to lay / to put on the shelf; to draw / to make / to pull / a long face* [5, с. 231].

Не вызывает сомнения тот факт, что антонимия представляет собой одну из форм реализации парадигматических отношений в сфере фраземики наряду с вариантностью лексического состава фразем, отношениями синонимического характера, частными значениями многозначных фразем и тематическими рядами, образующимися общими референтными отношениями фразем [9, с. 42].

Сущность явления антонимии заключается в выражении противоположности в языке, основанной на смысловом противопоставлении номинативных единиц. По справедливому замечанию И.А. Поддячей, в основе антонимии лежит логическая модель противоположности (родовое понятие определяет проявление качества или свойства, видовые понятия

представляют собой пределы проявления этого качества), но антонимические отношения не могут быть охарактеризованы без учета природы и особенностей семантики языковых единиц [7, с. 247].

Благодаря семантической однородности (первый критерий антонимичности) обеспечивается основание для сравнения, например, противопоставление фразеологизмов *work one's fingers to the bone* – «усердно работать» и *twiddle one's thumbs* – «лодырничать, не работать» оправдано, так как они оба передают отношение к труду, характеризуя деятельность и бездеятельность.

Вторым критерием антонимичности служит наличие предельного отрицания в смысловой структуре сопоставляемых языковых единиц, обуславливающее способность антонимов выражать противоположные понятия в отличие от контрадикторных (противоречащих) понятий. Другими словами, антонимическая парадигма объединяет языковые единицы с противоположными значениями, в семантической структуре которых есть общий интегральный признак и дифференциальный признак, выражающий предельную противопоставленность значений.

Продолжая мысль, подчеркнем, что антонимичность фразеологизмов зависит от их лексико-семантической сочетаемости. Фразеологические антонимы могут сочетаться или с одними и теми же словами (*wet behind the ears* – «неопытный» и *dry behind the ears* – «опытный»), или отличаться пол-

ностью (*a hard nut to crack* – «крепкий орешек, трудная задача» и *a child's play* «пустяковое дело, легкая задача»).

Полисемия фразеологических единиц – это создание нескольких значений, семантически связанных между собой. Как отмечает И.Б. Голуб, «многозначность лексики – неисчерпаемый источник обновления значений слов, необычного, неожиданного их переосмысления» [3, с. 39].

Полисемия ФЕ, так же, как и многозначность слов, возникает вследствие того, что язык – это система, ограниченная по сравнению с разнообразием действительности. Так как многие фразеологизмы являются эквивалентами слов (*to take part = to participate*), то и развитие полисемии фразеологизмов может идти такими же путями, как и полисемия слов. Взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов формирует многозначность в сфере фразеологии.

Расширение значения часто приводит к обобщению понятий, то есть из конкретного развивается более общее, абстрактное, например, *pick up the pieces*: 1) встать, подняться (после падения); 2) оправиться (после неудачи, провала), поправить дело; *strike oil*: 1) найти нефть; 2) достичь успеха, преуспеть. Абсолютное большинство многозначных идиом имеют 2 значения, среднее количество значений – 3, и лишь 1% фразеологизмов содержит до 5 значений в своей семантической структуре: ср. *on the run* – 1) running, escaping, fleeing, 2) in danger of defeat, 3) busy, on the hop, 4) in sequence, 5) on the trot [11].

Таким образом, между фразеологизмами в языке наблюдаются различного рода связи, которые действуют не изолированно друг от друга, а в той или иной степени обусловленности. Через многозначность ФЕ возможно проникнуть в семантические закономерности, способствующие обогащению фразеологического состава современного английского языка.

## Литература

1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966.
2. *Баранов А.Н., Добровольский Д.О.* Основы фразеологии (краткий курс): учебное пособие. 2-е изд. М.: Флинта, 2014.
3. *Голуб И.Б.* Стилистика русского языка: учебное пособие. М.: Айрис-пресс, 2010.
4. *Гусева А.Е.* Основы лингвокогнитивного моделирования лексико-фразеологических полей в немецком и русском языках. М.: Изд-во Моск. гос. обл. ун-та, 2007.
5. *Иванова Е.В.* Лексикология и фразеология современного английского языка = *Lexicology and Phraseology of Modern English*: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. СПб.: Филологический факультет СПбГУ. М.: Издат. центр «Академия», 2011.
6. *Кузнецова Э.В.* Лексикология русского языка. М.: Высшая школа, 1989.

7. *Поддъячая И.А.* Семантическая организация фразеологизмов-антонимов качественно-обстоятельственного класса русского и английского языков // Вестник ЧГПУ. 2009. № 4. С. 246–257.

8. *Солнцев В.М.* Язык как системно-структурное образование. М.: Наука, 1977.

9. *Соловьева Н.В., Шабанова В.П.* Антонимия фразеологизмов: формальное и семантическое сходство как критерий противопоставленности единиц // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2015. № 5. С. 41–46.

10. *Фомина М.И.* Современный русский язык: Лексикология. 4-е изд., испр. М.: Высш. шк., 2001.

11. Longman Dictionary of English Idioms. London: Addison Wesley Longman Dictionaries, 1998.



# К вопросу о фонологических особенностях баскского языка

*Лаврова Н.А.  
доктор филологических наук, доцент  
Московский педагогический государственный  
университет*

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые наиболее характерные особенности фонологической системы баскского языка, генетическое родство которого с другими языками до сих пор остается предметом споров среди лингвистов. Являясь преимущественно языком агглютинирующего типа, баскский также обнаруживает общие черты с фузионными и флективными языками. Подробно анализируется качественный и количественный состав фонемного инвентаря, правила баскской фонотактики и фонемной дистрибуции.

**Ключевые слова:** баскский, Испания, агглютинация, фонетика.

## TOWARDS TYPICAL, PHONOLOGICALLY SALIENT FEATURES OF BASQUE

**Abstract.** The articles deals with some of the most salient

phonetical features of Basque, a language whose provenance is still debated by academia. Primarily belonging to the agglutinating type of languages, Basque also manifests some features typical of inflecting languages. The main focus of the article is the inventory of Basque phonemes, the rules of Basque phonotaxis and phonemic distribution.

**Key words:** Basque, Spain, agglutination, phonetics.

Баскский язык – единственный язык в Западной Европе не индоевропейского происхождения. Научные исследования баскского начались в середине XIX в. – в период расцвета компаративистики, однако первые попытки установления генетического родства баскского предпринимались начиная с XVI в. [3].

С типологической точки зрения баскский язык является преимущественно агглютинирующим, обнаруживая, как это часто бывает, черты других языковых типов: нечеткость морфемного шва (наличие фузии), а также чередование гласных и согласных в комбинирующих формах напоминают черты флективного языкового типа. Современный баскский характеризуется преобладанием постпотизивных релятивных аффиксов, выражающих различные грамматические значения, однако существуют данные что баскский язык изменил свою типологию: преобладание препозитивных аффиксальных элементов сменилось преобладанием постпозитивных [1].

Баскский алфавит состоит из 22 букв, большинство из которых совпадает с английским языком за исключением палатального согласного ñ (п с тильдой), используемого несистематически и не во всех диалектах баскского. Графемы с, q, u, w, y не употребляются в исконно баскских словах и используются преимущественно для передачи слов иностранного происхождения. Характерно также отсутствие фрикативного v. Диграфы dd, tt, rr, ll, tx, tz, ts передают один звуковой сегмент; часть из них – tx, ts, tz – палатализованы и используются в экспрессивных целях (см. ниже). Как и в случае среднеанглийского языка, с распространением книгопечатания некоторые исконно баскские слова записывались на французский или испанский лад, поэтому то, что в современной орфографии передается посредством сочетаний ke, ki, ge, в средневековых текстах передается на французский манер – que, qui, gue, gui. То же самое касается слогов za, ze, zi, zo, zu, прежде передававшихся посредством французских графем – ça, se, si, so, su [5].

Если в протобаскском аспирация имела широкое распространение, то в современном баскском наблюдается процесс утраты аспирации в большинстве диалектов, с ее сохранением в северной части Пиренеев. Однако и там дистрибуция аспирации имеет следующие ограничения:

- 1) аспирация встречается не позже, чем начало второго слога;
- 2) в одном слове может быть не больше

одного аспирированного согласного, даже если слово состоит из двух основ, каждая из которых имеет аспирированный звук в изоляции [2].

Одной из сильных фонологических оппозиций в баскском является оппозиция глухость-звонкость среди взрывных согласных: ср. *zapal* «угнетать» vs *zabal* «широкой», *aker* «козлик» vs *ager* «появляться», *puru* «чистый» vs *buru* «голова», *kai* «пристань» vs *gai* «дело» и т.д. Как и в русском языке, оппозиция глухость-звонкость среди взрывных нейтрализуется на конце слова. Следует заметить, однако, что после сонорных (носовых и латеральных) оппозиция глухость-звонкость нейтрализуется в пользу звонкости в диакритике, в частности, при освоении латинских заимствований: ср. баскск. *denbora* «время» от лат. *tempora*. Носовые согласные ассимилируют по месту образования последующему согласному звуку: ср. *kanpo* «из», *andere* «женщина», *hanka* «нога» [4].

Во всех диалектах представлены следующие пять гласных звуков: а, е, і, о, u. В сулетинском диалекте встречается лабиализованный гласный *ü*. Отличительная особенность зубероанского диалекта – в наличии носовых гласных. В данном диалекте некоторые гласные (і, у, u) представлены широкой и узкой разновидностями. В большинстве диалектов представлены нисходящие дифтонги [ai], [ei], [ui], [au], [eu] и один восходящий [ui]. Баскский язык характеризуется сложной системой ударения: в зависимости от диалекта, а

также морфологического состава слова, различают 6 вариантов ударения с преобладанием динамического квантитативного. Менее распространено высотное ударение. Наиболее распространены варианты с ударением на предпоследнем или втором слоге; в лабурдинском и нижненаварском диалектах преобладают слоги с равной выделенностью, поэтому условно можно говорить об отсутствии словесного ударения, компенсируемого наличием синтагматического ударения. Считается, что в протобаскском ударение падало на последний слог.

По правилам фонотактики баскские слова не могут начинаться с взрывных согласных звуков [p], [t], [k], [d] за исключением тех случаев, когда за ними следуют сонорные [r] или [l], заимствований и звукоподражательных слов. Исключая экспрессивно-эмфатические образования, сонант [m] и аффрикаты также не могут располагаться в начале слова. Сонант [r] не встречается в абсолютном начале слова, за исключением недавних заимствований (ср. *radar*). В зависимости от диалекта, взрывные [b], [d], [g] отличаются степенью окклюзивности: в большинстве диалектов, за исключением французских, смычка никогда не бывает полной [6].

Атипичные звуковые сочетания (глухие взрывные инициали, скопления согласных в начале слова, взрывные финали, палатальные звуки и графема *m* в любой позиции в слове) используются для именованя следующих тематических групп: небольшие и неприятные для человека насеко-

мые, ракообразные, рептилии, амфибии, некоторые явления природы, предметы, производящие громкий или неприятный звук, отрицательные физические характеристики, некоторые телесные функции (ср. *karramarro* «рак», *zirimiri* «изморось», *koko* «жук», *txintxirrin* «погремушка», *kazkabar* «град», *txirrita* «кузнечик», *txitxare* «червяк», *txikili-txakala* «половой акт»). Можно видеть, что большинство слов характеризуются гармонией гласных, представляя собой табуированные названия, шуточно-несерьезный характер которых скрывает суть обозначаемого, преуменьшая его значимость, опасность и т.д.

Баскский допускает небольшое скопление согласных в начале, середине и на конце слова: для начала и середины характерны сочетания двух согласных; то же самое касается конца слова, однако в ряде случаев на конце возможно скопление трех согласных. На конце слов встречаются взрывные [t] и [k], аффрикаты, шипящие, сонорные [l], [n], [r]. Характерна гармония шипящих-свистящих: слово может содержать либо только ламинальные [z], [tz], либо только апикальные [s] и [ts] (ср. *zezen* «бык», *izotzi* «лед», *sasi* «ежевика», *itsusi* «некрасивый»).

Особенностью инвентаря согласных в протобаскском является более продолжительная артикуляция глухих взрывных в отличие от звонких взрывных. По предположению Р.Л. Траска (1996), фортичные взрывные представляют собой геминаты линисных.

Как и русский язык, баскский использует палатализацию в качестве экспрессивного словообразовательного средства. Как правило, корональные (образуемые касанием кончика языка твердого неба) согласные заменяются на палатальные: ср. *zezen* «бык», экспрессив. *hexen*; *zakur* «собака», экспрессив. *(t)xakur*; *hezun* «кость», экспрессив. *hexur*; *ttantta* «маленькая капля» (от *tanta* «капля»), *ddunddu* «голубоватый» (от *dundu* «голубой»), *Antton*, *Maddalen* (от *Anton*, *Madalen*). Как в русском и английском языках, некоторые диминутивы баскского не имеют нейтрального коррелята, употребляющегося в сходном значении, что и диминутив: ср. русск. «ушко иголки», «носик чайника», «беговая дорожка», «матрешка», «спинка стула», англ. *molecule*, *corpuscule* и баск. *tar* «маленький». В случае лексикализации варианта с палатальным согласным стилистически маркированным является исторически нейтральный вариант: ср. *zori* «знамение» vs *txori* «птица». Предположительно, значение «птица» развилось посредством метонимического переноса: в древности (как и сегодня среди суеверных людей) существовал обычай предсказывать будущее по полету птиц – будет ли дождь, обещает ли следующий день быть солнечным или пасмурным и т.д. В случае если палатализованные лексемы представляют собой нейтральное обозначение денотата, непалатализованный коррелят может представлять собой аугментатив. Для придания признака уменьшительности нейтральному диминутиву используется двойная пала-

тализация: ср. *txakur* «собака» vs *zakur* «большая собака» vs *txakurtxo* «маленькая собака».

Экспрессивно-оценочное значение также передается нечастотной аффрикатой [dz]: ср. *dzartako* «дуть», *dzingo* «дырка», *dzangada* «нырять». Следует помнить, что русские переводные эквиваленты баскских слов являются в известной степени приблизительными и не передают экспрессивно-оценочный характер соответствующих баскских слов [5].

Некоторые из современных дифтонгов возникли в результате утраты согласного в интервокальной позиции. Поскольку согласно правилам фонотактики баскского языка не допускается большого скопления согласных в начале слова, при освоении латинских заимствований, в баскском получает широкое распространение эпентеза – вставка гласного звука между двумя согласными: ср. *garau* от лат. *granu* «пшеница». Определенную роль в морфонологии баскского языка играет гармония гласных, хотя она и не получает широкого распространения. Прежде всего, сюда относятся слова, исторически начинающиеся с переднеязычного гласного среднего подъема \*e, который поднимается до гласного верхнего подъема [i] в случае, если последующий или последний слог содержит гласный [i]: ср. *ibili* «быть активным» (<*ebili*), *ikusi* «видеть» (<*ekusi*), *ipini* «класть» (<*epini*). В некоторых диалектах баскского (бискайском, ронкалесском и сулетинском) встречается обратная ассимиляция – уподобление гласного верхнего подъема [i] гласному нижнего подъема [u]: *ukuzi*



«мыть», *irgin* «прясти». Рудиментарная гармония гласных (дистантная ассимиляция) наблюдается в бискайском диалекте, в котором [a] ассимилирует [e] после гласного верхнего подъема в предшествующем слоге: ср. *zaldije* < *zaldia* «лошадь», *egune* < *eguna* «день». В пиренейских диалектах и в верхненаварском широко представлена синкопа: *aingru* (*aingeru*) «ангел», *bedratzi* (*bederatzzi*) «девять», *tuple* (*tipula*) «лук» и т.д.

Для устранения зияния между двумя гласными, не являющимися дифтонгами, используются следующие приемы: для аспирирующих диалектов характерна вставка h (*zahar* «старый», *zuhur* «осмотрительный»); в диалектах, не знающих аспирации, сочетание двух гласных либо сохраняется, либо возникает явление гаплоггии: ср. *zaar* или *zar* вместо *zahar* «старый», *aal* или *al* вместо *ahal* «способность». В остальных случаях зияние устраняется посредством эпентетических b, d, g или r. Гаплоггия получает широкое распространение в случае образования сложных слов: ср. *sagar* «яблоко» + *ardo* «вино» = *sagardo* «сидр». Любопытно, что выпадение слога встречается и в случае отсутствия полной идентичности смежных слогов: ср. *ume* «ребенок» + *berry* «новый» = *umerri* «ягненок».

Как и в германских языках, в баскском наблюдается явление ротацизма – в данном случае переход интервокального n в r. С утратой интервокального n некоторые диалекты (сулетинский и ронкалесский) развили носовые гласные,

не встречающиеся в других диалектах. В некоторых словах, заимствованных из латыни, наблюдается явление метатезы: ср. лат. *benedicere* vs баск. *bedainkatu* «благославлять», лат. *simulu* vs баск. *tukuru*.

Несмотря на отсутствие графемы *m*, экспонентом которой служит назальный [m], по свидетельству Р.Л. Траска [1996], в современном баскском сочетание *nb* дает звук, идентичный носовому [m].

Таким образом, наиболее характерными особенностями фонологической системы баскского языка является отсутствие:

- в исконно баскских словах начальных *p-*, *t-*, *d-*, *k-*, *ɣ-*;
- в исконно баскских словах графемы *m*, при возможном наличии сонорного звука [m], получаемого комбинированием звуков [nb];
  - скопления согласных в начале слога;
  - палатальных звуков в древних словах;
  - сочетания сонорного с последующим глухим взрывным (*np*, *nt*, *nk*, *lp*, *lt*, *lk*).

## Литература

1. *Архинов А.В.* Баскский язык // БРЭ. Т. III. М., 2005. С. 87–88.
2. *Потапов В.В.* Краткий лингвистический справочник.

М.: Метатекст, 1997.

3. Расы и народы. Иллюстрированная энциклопедия. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. 638 с.

4. *Bengtson J.D.* Macro-Caucasian: a historical linguistic hypothesis // In Shevoroshkin. 1991. P. 162–170.

5. *Trask R.L.* The history of Basque. London, New York: Routledge, 1996.

6. *Vennemann Th.* Linguistic reconstruction in the context of European prehistory // Transactions of the Philological Society. 1994. 92 (2). P. 215–284.

# Предметно-языковое интегрированное обучение через спецкурс

*Луканина М.В.*

*кандидат филологических наук, доцент  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Национальный  
исследовательский технологический университет  
«МИСиС»*

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению потенциала спецкурса на английском языке (в частности, курса “Crisis communications”) в контексте предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Формат спецкурса на иностранном языке позволяет вузам оптимизировать программу, одновременно задействуя предметную область, профессиональные и коммуникативные навыки на иностранном языке. Анализ достигнутых целей показывает, что предметно-языковая интеграция является исключительно эффективным методом обучения академическим предметам через язык и языку через предмет. При реализации методики предметно-языкового интегрированного обучения есть ряд ограничений и условий, которые обуславливают ее более успешное использование на уровне магистратуры.

**Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное

## **CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING VIA AN ELECTIVE COURSE**

**Abstract.** The research work reviews the potential of an elective course (Crisis Communications), read in English to Russian students, within the framework of content-language integrated learning (CLIL). Peculiarities and structure of elective courses allow universities and institutes to optimize their curricula, simultaneously involving academic content, professional and communication skills in a foreign language. The analysis of the goals achieved demonstrates that content-language integration is an effective and efficient method used to teach academic subjects through a foreign language and a foreign language through a subject. The implementation of CLIL is specific to a number of conditions and terms, which are met best at the Master degree level.

**Key words:** content-language integrated learning, content integration, elective course

Программы современного высшего образования направлены, прежде всего, на формирование компетенций и навыков, что обусловлено как научно-образовательными траекториями, так и требованиями современного общества. Это связано и с программами повышения конкурентоспособно-

сти вузов (5/100), и с увеличением интернационализации высшего образования, и с требованиями работодателей. Переход от концепции передачи знаний (характерной для старой образовательной системы) к концепции освоения академических и профессиональных навыков в российском образовании происходит постепенно и требует новых подходов и реорганизации процесса обучения.

Основным приоритетом образовательных программ вузов становится показатель эффективности. В условиях российского образования, где в большинстве неязыковых вузов очень ограничена сетка часов, выделяемых на освоение языковых компетенций, необходим подход, максимизирующий отдачу и оптимизирующий учебное время. Так в центре внимания оказались подходы, одновременно реализующие, с одной стороны, языковые компетенции (ставшие неотъемлемой частью качественного образования), с другой стороны – академические знания, и с третьей – практические навыки, связанные с выбранной специализацией.

Одной из современных образовательных технологий, которая применяется для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, является предметно-языковое интегрированное обучение – CLIL (Content and Language Integrated Learning). Термин CLIL, предложенный Дэвидом Маршем (David Marsh) в 1994 г., обозначал процесс, при котором «учебные предметы или часть учебных предметов изучаются на иностранном языке и который имеет двой-

ную цель изучить предмет, изучая при этом иностранный язык» [9, с. 58].

CLIL как термин был закреплен Европейской ассоциацией администраторов, исследователей и практиков (EUROCLIC) в середине 1990-х гг. Под этим общим термином подразумевается любая деятельность, в которой иностранный язык используется в качестве инструмента изучения неязыковой предметной области, где и язык и предмет выполняют общую цель. Принятие термина способствовало более четкому определению характера методики по сравнению с рядом схожих подходов. Таким образом, CLIL охватывает спектр обучающих методик, где академические предметы преподаются на иностранных языках, при этом преследуются две цели одновременно: изучение предмета посредством иностранного языка, и иностранного языка через преподаваемый предмет. Обе цели при этом равнозначны и взаимно-интегрированы.

«Предметно-языковое интегрированное обучение – это образовательный подход, целью которого является одновременное достижение двух целей: дополнительный иностранный язык используется для обучения и освоения как содержания, так и языка. Основополагающим в методике является содержание, при этом она расширяет опыт обучения языку и этим отличается от существующих методик обучения иностранным языкам» [5, с. 25]. Именно в этом аспекте методика CLIL отличается от других предметно-ориентирован-

ных подходов: содержание урока берется не из ситуаций ежедневного общения или общей среды, а из предметной области, из академических/ научных дисциплин, из обучаемой специальности.

Традиционное обучение иностранным языкам часто подвергается критике за то, что не дает достаточное количество вводной информации, большая часть которой не аутентична и не имеет настоящей коммуникативной значимости и функциональности. Преимуществом CLIL является использование аутентичных материалов, поощрение студентов в привлечении любых предметных знаний из соответствующей языковой среды.

В рамках предметно-языкового интегрированного обучения выделяются четыре взаимосвязанных интегрированных компонента, так называемые 4Cs: *content* (предметное содержание), *communication* (язык обучения и язык для обучения), *cognition* (познавательная деятельность и мыслительные способности), *culture* (культура, глобальная повестка дня) [5]. Эта структура объединяет с интегрированное обучение (содержание и познавательная деятельность) и языковое обучение (коммуникация и культура).

Данный подход оказался очень перспективным в сфере образования, при этом находя воплощение как на уровне школьного, так и высшего образования в рамках так называемого *lifelong learning*, концепции обучения на протяжении всей жизни. В настоящее время многие университеты разра-



батывают, внедряют, используют данную методику, встраивая соответствующие принципы в свою программу.

Таким образом, целью работы была апробация метода на уровне магистратуры вуза и обсуждение результатов и возможных ограничений подхода.

В качестве объекта рассмотрения был взят спецкурс «Crisis Communications / Антикризисная коммуникация», предложенный магистрам программы «Международные связи с общественностью» факультета мировой политики МГУ имени М.В. Ломоносова на английском языке.

Магистры как целевая аудитория были выбраны не случайно. На уровне бакалавриата использование предметно-языкового интегрированного обучения является затруднительным, если у студентов не сформирована лингвистическая база и определенные навыки (как языковые, так и профессиональные).

Спецкурс по своей сути имеет возможность опираться на базу уже пройденных курсов и накопленных знаний. Так, для овладения курсом «Антикризисная коммуникация» необходимы знания и навыки, приобретенные студентами в ходе изучения таких дисциплин обязательного цикла, как «Коммуникационный менеджмент», «Связи с общественностью в международных отношениях», «Мировая политика и масс-медиа». Студент должен знать специфику деятельности в области средств массовой информации и связей с общественностью, знать законы и этические нормы, регулирующие дея-

тельность связей с общественностью, владеть технологиями изготовления информационного продукта и навыками публичной речи.

Для того чтобы обеспечить одновременное освоение предметной области и совершенствование языковой базы и навыков, был создан комплект методических материалов. С одной стороны, за основу были взяты оригинальные англоязычные учебники в соответствующей области [4], кейсы [7], статьи, аутентичные видео- и аудиоматериалы (лекции, пресс-конференции и пр.). Кроме того, для дополнительных презентаций и докладов по курсу использовались энциклопедии, сборники аналитических материалов, информация Интернет-сайтов и т.п.

С другой стороны, было специально разработано методическое пособие по английскому языку «Crisis Counselor» [8], целью которого было помочь студентам в отработке лексико-терминологического плана на основе подобранных оригинальных текстов и заданий. Уровень владения языком в группе был неоднородный: у части группы это был первый иностранный язык, у остальных – второй иностранный язык. Методическое пособие выполняло несколько функций: отработка и закрепление терминов, создание языковых и семантических полей, совершенствование коммуникативных навыков, подключение необходимых контекстуально грамматических явлений и пр.

В целом, программа курса включала освоение определен-

ной предметной области, закрепление соответствующих навыков письменной речи (аналитический разбор кейсов, подготовка пресс-релизов и материалов для конференций, анализ рисков и т.п.), навыков командной работы и принятия решений, *peer-review* (оценка работы сокурсников), критического чтения, умения сделать доклад или презентацию, знания основ и проведения пресс-конференции.

Анализ поставленных целей показал, что чтение спецкурсов на иностранном языке является одним из эффективных способов сбалансировать академические знания и практические навыки составляющей профессии. При наличии у студентов свободного владения языком, такой подход позволяет достичь несколько целей одновременно. С одной стороны, самым очевидным преимуществом является совершенствование собственно иностранного языка в изучаемой сфере деятельности, т.е. развитие навыков чтения, аудирования, письма и говорения. Иностраный язык дает возможность освоить терминологию, расширить горизонты за счет чтения зарубежной литературы.

Второй особенностью спецкурсов на языке является развитие множества профессиональных и академических навыков в виде сопутствующих умений. Сам иностранный язык приобретает прикладной характер и становится инструментом для навыков второго уровня: умения провести анализ кейсов, организовать работу в командах, сделать презентацию, подготовить пресс-релиз или провести ролевую игру

пресс-конференция.

В случае курса «Кризисные коммуникации» наряду с формированием теоретических знаний в области антикризисного управления, задачи дисциплины включали развитие навыков анализировать, оценивать и прогнозировать развитие кризисных ситуаций для дальнейшей разработки и реализации коммуникационных программ с помощью разбора конкретных ситуаций (*case-studies*), решения проблем (*problem-solving*) и разработки собственных планов управления кризисными ситуациями. В рамках курса можно отработать навыки подготовки документов для СМИ в области связей с общественностью (бэкграундера или заявления для прессы) или рассмотреть структуру плана действия в чрезвычайных ситуациях, посмотреть видео с пресс-конференции и проанализировать ее сильные и слабые стороны.

Опыт чтения спецкурса на английском языке показал, что все 20 магистров, вне зависимости от уровня владения языком, успешно справились с предметным содержанием, подготовили разбор кризисной ситуации и разработали антикризисный план, представленный в форме командной презентации. В условиях небольшой сетки часов по иностранному языку данный подход позволил оптимизировать освоение предмета, языка и навыков. Спецкурс получил отличные оценки от студентов в виде обратной связи.

## Выводы

На основе опыта прочитанных курсов и спецкурсов на английском языке в МГУ и НИТУ МИСиС необходимо констатировать, что на данный момент методику предметно-языкового интегрированного обучения возможно реализовать при соблюдении целого ряда условий и требований.

Во-первых, возникает проблема с наличием в вузах соответствующего профессорско-преподавательского состава, который мог бы предлагать академические курсы на иностранном языке. При этом, преподаватель должен знать предметную область, владеть иностранным языком и методикой преподавания языка и коммуникативных навыков. Поскольку такие кадры в вузах на вес золота, возможен вариант совместной работы преподавателей двух кафедр: предметной и языковой. Кроме того, данную задачу может решить организация повышения квалификации преподавателей с целью овладения второй специальностью или иностранным языком.

Во-вторых, необходим достаточно высокий уровень владения иностранным языком у студентов. Это достигается или путем прохождения вступительных испытаний / установкой высокой планки и критериев отбора на программу, или постепенного совершенствования языковых навыков к уровню магистратуры.

На данный момент большинство вузов в рамках программ по иностранному языку реализуют методику иностранного языка для специальных целей (ESP), где акцент делается на иностранном языке в приложении к определенной области. Предметно-языковое интегрированное обучение является следующим, более высоким по сравнению с ESP уровнем, который выводит на первый план одновременно предметную область и знание иностранного языка как неотъемлемые компоненты курса. Поэтому именно уровень магистратуры представляется первой испытательной площадкой для успешной апробации данной методики. Сама структура спецкурса оптимально отвечает поставленным задачам, включая лекционные и семинарские занятия.

В-третьих, для некоторых курсов необходима академическая база, которая создается постепенным прохождением программы. Исходя из данных вводных, наиболее целесообразным является использование данной методики на уровне магистратуры, а также при чтении дополнительных спецкурсов и курсов по выбору.

В заключении, необходимо еще раз подчеркнуть высокий потенциал предметно-языкового интегрированного обучения.

## **Литература**

1. *Зарипова Р.Р.* О результатах апробации модели ин-

тегрированного предметно-языкового обучения средствами русского и английского языков в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.

2. *Клец Т.Е.* К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в системе иноязычной подготовки студентов // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 30. С. 83–89.

3. *Комарова А.Б.* Предметно–языковое интегрированное обучение // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. 2013. Т. 3. № 4 (04). С. 143–146.

4. *Coombs W. Timothy, Holladay Sherry J.* The Handbook of Crisis Communication. 1<sup>st</sup> edition. Wiley-Blackwell, 2012.

5. *Coyle D. Hood P. & Marsh D.* Content and language integrated learning. Cambridge University Press. 2010. URL: <http://blocs.xtec.cat/clilprac-tiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (дата обращения: 05.09.2018).

6. *Dalton-Puffer, C.* Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 2007.

7. *Fearn-Banks Kathleen.* Crisis Communications: A Casebook Approach (Routledge Communication Series). 4th edition. New York, Routledge, 2011.

8. *Lukanina Maria.* Crisis Counselor. Пособие по английскому языку для студентов отделения антикризисного управления. М.: Цифровичок, 2007.

9. *Marsh D* (Ed). Content and Language Integrated Learning:

The European Dimensions – Actions, Trends and Foresight Potential. Jyväskylä, University of Jyväskylä. Finland, 2002.



# The use of spatial metaphors for notions of time

*Мехтиева А.С.*

*преподаватель*

*Ленкоранский государственный университет*

**Аннотация.** В данной статье основное внимание уделяется абстрактности времени и рассматривается структурирование времени через пространственные метафоры. Также выделяется набор относительных сходств между концептуальными областями пространства и времени, рассматриваются несколько объяснений того, как эти сходства могли возникнуть. Результаты показывают, что области пространства и времени разделяют концептуальную структуру; пространственная относительная информация так же полезна для размышления о времени, как временная информация, и при частом использовании отображения между пространством и временем заносятся в область времени и поэтому размышления о времени не обязательно требует доступа к пространственным схемам.

**Ключевые слова:** метафора, пространство, время, понятия, будущее, прошлое, познание.

**Abstract.** This article focuses on the abstract domain of time and consider whether time is structured through spatial

metaphors. I will highlight a set of relational similarities between the conceptual domains of space and time, consider several explanations of how these similarities may have arisen. The results indicate that the domains of space and time do share conceptual structure; spatial relational information is just as useful for thinking about time as temporal information, and with frequent use, mappings between space and time come to be stored in the domain of time and so thinking about time does not necessarily require access to spatial schemas.

**Key words:** metaphor, space, time, concepts, future, past, cognition.

As we know, for many people, metaphors are a means of poets or writers, in other words, creative people. Just a few people are aware of the fact that we actually use metaphorical expressions every day. It depends on the view everybody what thinks about it. The focus is on the work of Lakoff and Johnson *Metaphors we live by*, one of the first that brought the approach of omnipresent metaphors.

Before looking on this theory, there will be an overview of definitions as a start into that topic. Functions of metaphors, where already the omnipresence of metaphors will be indicated. After presenting Lakoff's and Johnson's approach, there will be a presentation of some fields where metaphors can be used and where, again, the presence of metaphors is proved. Before we can start testing every-day life language for metaphors, one

has to define first what this language phenomenon actually means. There are several definitions *Metaphors* are, above all, means of figurative language, an indirect comparison without a word showing this comparison, e.g. the word *like*. Aristotle who was first to provide a scholarly treatment of *metaphors* gives a more detailed definition of the term *metaphor*. He said that a *metaphor* consists in giving the thing a name that belongs to something else; the transference being either from genus to species, or from species to genus, or from species to species, or on the ground of analogy [10]. English educator, literary critic I.A. Richards went further. He gave a terminology which is still used nowadays when talking about *metaphors*. For him a metaphor has two terms, called *topic* and *vehicle*. The latter one is the term used metaphorically. These two terms have a relationship called *ground*. Famous Soviet linguist Arnold gave this definition: A metaphor is a transfer of name based on the association of similarity and thus is actually a hidden comparison. It presents a method of description which likens one thing to another by referring to it as if it were some other one. *A cunning person*, for instance, is referred to as a *fox*. All these definitions have in common that they speak of two terms which are related to each other because of the similarities they have. But they also limit the function of *metaphors* to embellish the language [9, p. 130, 131]. There are other analysts who broadened the functions, namely George Lakoff and Mark Johnson in their investigation *Metaphors we live by*. They proved

that metaphors are omnipresent and indispensable in every-day-language. They write in their investigation *Metaphors we live by*: Metaphor is for most people a device of the poetic imagination and the rhetorical flourish—a matter of extraordinary rather than ordinary language. Moreover, metaphor is typically viewed as characteristic of language alone, a matter of words rather than thought or action. For this reason, most people think they can get along perfectly well without metaphor. We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature. The concepts that govern our thought are not just matters of the intellect. They also govern our everyday functioning, down to the most mundane details. Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities. If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor [1, p. 3].

Metaphors, H. Paul points out, may be based upon very different types of similarity or comparison, for instance, similarity of shape: *head of a cabbage, the teeth of a saw*. This similarity may be based on function. The transferred meaning is easily recognized from the context: *the head of the school, the key to the mystery*. The similarity may be supported also by position:

*foot of a page*. Numerous cases of metaphoric transfer are based upon the analogy between duration of time and space, e.g. *long distance-long speech, a short path-a short time* [9, p. 130, 131].

The impact of spatial orientation on human thought and, in particular, our understanding of time has often been noted. Lakoff assumes that our metaphorical understanding of time in terms of space is biologically determined: “In our visual systems, we have detectors for motion and detectors for objects/locations. We do not have detectors for time (whatever that could mean). Thus, it makes good biological sense that time should be understood in terms of things and motion.” We need spatio-physical metaphors to speak about time in the same way that we need concrete metaphors to speak about other internal states such as emotions or thoughts. We also address the relationship in cognition and language between space and time. The universality of concepts or categories of space and time has been a key trope of Western thought since the philosophical reflections of Immanuel Kant. In many, if not most, languages, space and time are linked by metaphorical mapping relations. It has been proposed that such mappings reflect a universal conceptual “*time is space*” metaphor, based upon asymmetries in the nonlinguistic representation of space and time. We noted that spatial metaphors for time abound in the languages of the world, and this has led some cognitive scientists to propose that the “*time is space*” conceptual metaphor is a human cognitive universal. It is indeed the case that most,

perhaps even all, languages have some words that are used with both spatial and temporal meanings; but not all of these are readily classifiable as metaphoric usages, and it is often difficult to decide whether single-word usages involve metaphor or metonymic fusion. To rigorously test the hypothesis that space–time metaphor is universal, we need to focus on usages that are systematic and unambiguously metaphoric in nature. For example, time passes or flows. This has been called the moving time metaphor. Sometimes, it is not time as a “thing,” dimension, or moment that moves, but events in time, as in “*my birthday is approaching.*” In a complementary schema, the moving ego schema, the speaker “moves” toward an event, as in “*he is approaching his birthday.*” Moving time and moving ego are the two possible variants of passage metaphor; the movement either of an event past the deictic center, or the deictic center past an event. Positional metaphor relies for its intelligibility on the shared understanding by speaker and hearer of the metaphoric orientation of a timeline in the front–back, vertical, or horizontal plane. In English, the future is ahead and the past is behind. “*The best is before you*” means that the best is waiting in the ‘future.’ In Azerbaijani and Russian it is the same very often. “*The best is before you*” is translated into Azerbaijani as “*Ən yaxşısı sənin qabağındadır, yəni irəlidedir, gələcəkdədir*”. It is the same as English. Or into Russian as “*самое лучшее перед вами*”. This is also the same as English.

But this is not the case in all languages. For the Chinese

speakers, *qian suo wei jian* ##### “it has never been seen before” refers to the event that has never been seen in the past. In the Aymara language family of the Andes and in Yucatec Maya, the timeline orientation is reversed, so that, for example, in Yucatec Maya “my old age is behind me,” means it is in the future. Recall that in Yucatec Maya, there are no equivalent terms to “before” and “after” and it seems that passage metaphors are also absent.

How is the domain of time learned, represented, and reasoned about? Certainly some elements of time are apparent in our experience with the world. From experience, we know that each moment in time only happens once, that we can only be in one place at one time, that we can never go back, and that many aspects of our experience are not permanent (i.e. faculty meetings are not everlasting, but rather begin and end at certain times). In other words, our experience dictates that time is a phenomenon in which we, the observer, experience continuous unidirectional change that may be marked by appearance and disappearance of objects and events.

These aspects of conceptual time should be universal across cultures and languages. Indeed, this appears to be the case. In order to capture the sequential order of events, time is generally conceived as a one-dimensional, directional entity. Across languages, the spatial terms imported to talk about time are also one-dimensional, directional terms such as *ahead/behind*, or *up/down*, rather than multi-dimensional or symmetric terms such as *shallow/deep*, or *left/right*. Aspects of time that are

extractable from world experience (temporally bounded events, unidirectional change, etc.) may be represented in their own right. However, there are many aspects of our concept of time that are not observable in the world. For example, does time move horizontally or vertically? Does it move *forward or back, left or right, up or down*? Does it move past us, or do we move through it? All of these aspects are left unspecified in our experience with the world. They are, however, specified in our language  $\pm$  most often through spatial metaphors. Whether we are looking *forward* to a brighter tomorrow, falling *behind* schedule, or proposing theories *ahead* of our time, we are relying on spatial terms to talk about time. The correspondences between space and time in language may afford us insight into how the domain of time is structured and reasoned about.

Time-moving metaphors identify the events temporally ordered with another in the time line. In time-moving metaphors, time can be conceived of as preceding and following one another in which *time flows* from the future via the ego, the point of reference, to the past. In this metaphor, the future is in the back and the past is in the front. For example, ‘*The final exam is before Tuesday*’ in which ‘*before*’, a space term, indicates ‘*the final exam*’ is proceeding ‘*Tuesday*’. Therefore, the final exam is in the relative the past and Tuesday in the relative future.

Only the “good” geometrical gestalts of a straight line and a full or partial circle are used as spatial shapes of the time-line. Atypical and irregular shapes are much less compatible with



our experience of time, although we may think of “creative” metaphors such as *The new year stumbled upon us* or *The old year fluttered away*, which, however, suggest a particular manner of motion rather than a specific shape of the time-line. The straight line with its potentially open ends provides an ideal template for time as passing, and most of our Western concepts of time make use of the linear model. The circle as a two-dimensional form is ideally suited to represent recurrent, cyclic time. The notion of cyclic time is often associated with exotic languages, but it is far from uncommon in Western languages. It is, for example, reflected in the proverbial expression *History always repeats itself*. The only time unit which is readily understood as circular in English is the year as in (1a), while days require specific wordings as in (1b) [7, p. 229].

1. a. *Guided tours are offered year-round.*
- b. *Our shop is open round the clock.*
- c. *The cat slept round the day.*

The circular understanding of a 24-hour day in (1b) is, of course, iconically motivated by the round shape and the small hand of a clock – although it normally goes round the clock twice in 24 hours. Days in general as well as other cyclic units of time such as seconds, minutes, hours, weeks, or centuries are not metaphorized in English as ‘round’. While a full circle suggests the repetition of the same time or event, a sector suggests taking a new direction away from a line or cycle. The sector of a circle is therefore used to describe completed cycles which are seen as

establishing substantial changes. This is the case with expressions like *turn of the century* and *to turn twenty*.

The following descriptions of static situations illustrate our standard arrangement with the future in front of us (cf. 2a) and the past behind us (cf. 2b) [7, p.230].

2. a. *I can't face the future / Troubles lie ahead / I look forward to seeing you.*

b. *That's all behind us now / That was way back in 1900 / Look back in anger.*

Our understanding of time is essentially metaphoric. The most important metaphorical source domain is that of space, and the conceptual metaphor TIME AS SPACE is conceptually well motivated. However, the topologies of space and time differ in some respects: in particular, space is three-dimensional, while time is thought of as one-dimensional. As a result, the TIME AS SPACE metaphor allows for considerable variation in the mappings of particular structural elements. This study investigated dimensions of time regarding which variations in metaphorical mappings typically occur: dimensionality of time, orientation of the timeline, shape of the time-line, position of times relative to the observer, sequences of time units, and motion of time. Different cultures and languages as well as the same culture and language may make different uses of potential mappings. Certain beliefs about the nature of time turn out to be ill founded. For example, with respect to the position of time and events on the time-line, many languages are often believed

to code the future as being behind and the past as being in front. This is, in fact, a very exceptional pattern. In languages like English and Russian, the future is conceived of in front and the past behind, and their apparently contradictory position on the timeline can be explained by the observer's division of the sequence of time units. The two variants of conceptualizing motion of time also appear, at first sight, to be counter-intuitive: they do not conform with our folk view of flowing time. In the moving-time model, time flows into the "wrong" direction: in the moving-ego model, it is not time that moves, but the observer. Yet, these seemingly whimsical views of time are conceptually well-motivated, and provide a template for thinking of, and expressing, different notions of time.

## Литература

1. *Арнольд И.В.* Лексикология современного английского языка. М., 1973.
2. *Boroditsky L.* Metaphoric structuring: understanding time through spatial metaphors // Stanford University, 1999.
3. *Evans V., Green M.* Cognitive Linguistics: an introduction. Edinburgh University Press, 2006.
4. *Kövecses Z.* Metaphor. Oxford University Press, 2010.
5. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors We Live By // The University of Chicago Press, 1980.
6. *Lakoff G.* The Contemporary Theory of Metaphor //

Cambridge University Press, 1992.

7. *Moore K.E.* The Spatial Language of Time. San José State University.

8. *Radden G.* The Metaphor TIME AS SPACE across Languages. Hamburg, 2003.

9. *Wilkinson P.R.* Thesaurus of Traditional English Metaphors. London; New York, 2002.

10. <https://en.wikipedia.org/wiki/Metaphor>.

11. <http://proverbicals.com/time-proverbs>.

12. <http://www.wiseoldsayings.com/time-quotes>.

# Экспрессивность заголовков информационной аналитики (на материале англоязычных печатных СМИ)

*Силаева Н.В.*  
*кандидат филологических наук*  
*Московский государственный университет*  
*имени М.В. Ломоносова*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме, связанной с реализацией функции воздействия, присущей заголовку в современных медиа-текстах информационной аналитики. Выявление и описание механизмов экспрессивности осуществляется с позиции нарративного подхода, позволяющего выявить пространственно-временную и сюжетную динамику описываемого в СМИ политического события.

**Ключевые слова:** политический нарратив, медиа-политический дискурс, медиа-текст, функция воздействия заголовка, прецедентные тексты.

# EXPRESSIVENESS OF HEADLINES IN ANALYTIC NEWS STORIES (AN OVERVIEW OF ENGLISH-SPEAKING PRINTED MEDIA)

**Abstract.** The present article focuses on means of rendering expressiveness in printed analytic news stories at a headline level. The article considers relevant expressive means and mechanisms within a political narrative analysis aiming at spatiotemporal as well as narrative dynamics in regard of a particular political event presented in and by media.

**Key words:** political narrative, media political discourse, media text, expressiveness of a headline, precedent texts.

Развитие коммуникационных и информационных технологий открыло новые формы взаимодействия политики со средствами массовой информации. Происходит медиатизация политики, усиление взаимовлияния политического и медийного полей друг на друга, – сложный и неоднозначный процесс, связанный, прежде всего, с представлением политики в информационной сфере вследствие «сверхпроникновения» массовой коммуникации и средств массовой информации в политику [2, с. 3].

Политический дискурс, имеющий глобальную цель – власть, стремится к формированию общественного мнения в масс-медийном пространстве. В свою очередь, адресату дис-

курса необходимо уметь ориентироваться в различных информационных потоках этого пространства и делать выбор относительно предпочтительности или необходимости обращения к тому или другому материалу как источнику информации [3, с. 155].

Одним из таких ориентиров в общем информационном потоке масс-медиа является заголовок информационно-аналитической публикации, который наряду с вводной частью, основной частью и заключением представляет четырехчастную структуру текстов политического нарратива. Политический нарратив, включающий медиа-тексты, посвященные одному политическому событию, позволяет отследить информационно-аналитическую динамику во времени и пространстве вне зависимости от количества, качества и политической ориентации средств массовой информации, которые данное событие освещают [4].

В современном политическом нарративе жанр информационного сообщения характеризуется не только информативной коммуникативной, но и комментирующей составляющей, содержащей мнение и оценку, что наделяет данные сообщения воздействующей силой. При создании медиа-текста журналист воспринимает объективную реальность через призму своего опыта, знаний, систему ценностей. Также важно отметить, что сегодня, являясь представителем определенного издания, автор ограничен социально-политической направленностью данного СМИ. Интенци-

ональность журналиста (личная или корпоративная), исходные знания и представления, с которыми читатель вступает в коммуникацию, а также лингвистический и экстралингвистический контекст коммуникативного акта влияют на возникновение экспрессивности как характеристики медиа-текста.

И заголовок информационно-аналитической статьи, с которого начинается общение автора с читателем, занимая сильную позицию в тексте, выступает мощным механизмом привлечения внимания аудитории и оказания на нее определенного воздействия. Обладая семантическими и структурными характеристиками и прагматическим потенциалом, заголовок задает идеологическую модальность дискурса и определяет направления его развертывания, что позволяет адресату медиа-политического дискурса ориентироваться в информационном пространстве, выбирая те интерпретации политического события, которые являются для него значимыми. Этим можно объяснить повышенную экспрессивность, эмоциональность и яркость многих заголовков в прессе и использование журналистами самых разных выразительных средств.

В качестве события для описания заголовков медиа-текстов в рамках политического нарратива мы выбрали предполагаемую химическую атаку в Сирии 7 апреля 2018 г. Политический дискурс является формой различных политических процессов – как стабильных, так и конфликтных.



Политический конфликт рассматривается как столкновение двух или более субъектов политики по причине несовместимых политических интересов [5]. Так, в данном случае при попытке определить свой баланс сил в регионе интересы России и Запад различаются – Россия поддерживает действующее правительство Сирии, Запад же считает его нелегитимным. В выборку попали информационно-аналитические тексты американских и британских средств массовой информации за период 6 апреля – 14 апреля, что позволило отследить информационно-аналитическую динамику представления данного политического события в СМИ. Выборка включила информационно-аналитические тексты, как правило, разнесенные на полосы *analysis, opinion, comment* самых тиражируемых американских изданий *The New York Times, USA Today* и качественную британскую прессу – *The Times, The Guardian, The Independent* – общим объемом около 30 медиа-текстов по данному событию.

Общий анализ показал, что чисто информативные заголовки в рассматриваемой прессе встречаются редко – как правило, оценка, выраженная в большей или меньшей степени обязательно присутствует. Необходимо особо отметить, что, если, как только событие стало достоянием прессы, информативный компонент в заголовках преобладал, оценочность и экспрессивность усилились с развитием нарратива. Рассмотрим, конкретные примеры. 7 апреля 2018 года активисты Сирийской Гражданской Обороны («Белые Каски»)

сообщают о гибели более 40 человек в результате предполагаемой химической атаки в городе Дума в Восточной Гуте. Они утверждают, что на город были сброшены бомбы с токсичными химическими веществами. Ответственными за атаку они считают правительственные силы. Официальный Дамаск утверждает, что данные о химической атаке в Восточной Гуте были сфабрикованы. На том же настаивает и командование российских сил, ведущих военную операцию в Сирии. В СМИ появляются первые реакции. В основном, заголовки, относящиеся к публикациям 8–9 апреля, носят информационный характер со ссылкой на источник: “Syria civil war: 'Dozens of civilians killed in chemical weapons attack' on Douma in eastern Ghouta, **says monitor**” [The Independent, 8 апреля 2018 00:38]. Или заголовки содержат первую оценку, согласно которой международное сообщество не может держать ситуацию под контролем: “The chemical attack in Syria is an **indictment of the international community's failures**” [The Independent, 8 апреля 2018 17:46].

Также особо отметим роль прецедентных феноменов, таких как цитатной речи лидеров, как средств воздействия. Цитируются первые лица США и Великобритании, выступившие с порицанием и осуждением, без малейшего сомнения принявшие факт химической атаки: “After Chemical Weapons Attack in Syria, **Trump Weighs Retaliation** [The New York Times, 9 апреля 2018], “Syria gas attack: **Theresa May condemns 'barbaric' targeting of civilians** – The Guardian

view on the Syrian chemical attack: Assad's crime – the world's responsibility" [The Guardian, 9 апреля 2018 12:52], "US will not rule out airstrikes against Assad's regime in Syria, says Defence Secretary James Mattis" [The Independent, 9 апреля 2018 154:10]. Цитата является одним из способов существования прецедентных текстов и семиотическим знаком, имеющим самостоятельный и автономный смысл и отсылающим к исходному тексту – в данном случае к публичным заявлениям, сделанным лидерами государств или министерств [1].

В качестве средства воздействия используется и другой вид прецедентных текстов – аллюзии. Стилистический прием аллюзии является средством расширенного переноса свойств и качеств мифологических, библейских, литературных, исторических и др. персонажей и событий на те, о которых идет речь в данном высказывании. В анализируемых текстах за эти даты в заголовках используются аллюзии на исторический контекст, говорящие о затяжном и трудно-разрешимом характере конфликта: "**Burning Eyes, Foaming Mouths: Years of Suspected Chemical Attacks in Syria**" [The New York Times, 9 апреля 2018]. Аллюзии опираются на экстралингвистические пресуппозиции автора и читателя, на историко-культурный компонент их фоновых знаний и, обращаясь к сфере эмоционального или рационального, обладают серьезным воздействующим потенциалом.

В заголовках статей от 10–12 апреля содержится более эмоциональная оценка события. Это связано, в том чис-

ле, с угрожающими твитами, которые Дональд Трамп опубликовал три утра подряд. Используется оценочная лексика и метафоры: “**Trump’s ‘get ready’ threat to Moscow isn’t just careless, it’s dangerous** [The Guardian, 11 апреля 2018 15:15], “**The Guardian view on Syria: don’t blindly follow Donald Trump**” [The Guardian, 10 апреля 2018 18:45]. Интересным представляется пример “**Signs of a Political Armageddon**” – заголовок статьи в Нью-Йорк Таймс от 12 апреля. Аллюзия на фильм «Армагеддон» связана с отсутствием у Америки жесткой позиции по Сирии и рядом внутренних скандалов вокруг Дональда Трампа, набирающих в этот период обороты.

В ночь с 13 на 14 апреля США нанесли точечные удары по химическим объектам Сирии. Мнения поляризовались даже в рамках одних и тех же СМИ: реакция большинства – разочарование, так как «возмездие» носило ограниченный характер, но многие посчитали и этот жест опасным. Воздействующая сила заголовков информационно-аналитических медиа-текстов этого периода передается за счет оценочной лексики и метафор: “Trump was **right** to strike Syria. But the **mission is far from accomplished**” [Washington Post, 14 апреля 2018], “How Syria’s Death Toll Is **Lost in the Fog of War**. Military forces often boast about the awe of airstrikes and missile launches, but what’s it like to experience their deadly shock on the ground?” [The New York Times, 14 апреля 2018]. Также используется целый ряд аллюзий, вклю-

чая аллюзии на политические события и персонажи прошлого: “Syria crisis: danger awaits in rush for influence on crowded battlefield. It’s **debatable** when the world last found itself in such a **perilous** situation – and there are **disturbing** echoes of the eve of the **First World War** [The Guardian, 15 апреля 2018 12:41], “**Trump’s ‘Mission Accomplished’** tweet, and the premature declaration that haunted **George W. Bush** [Washington Post, 15 апреля 2018]. Также можно привести примеры ссылок на литературные произведения и фильмы: “**To strike or not to strike: US and Allies Mull response to apparent Syria chemical attack** [The Guardian, 14 апреля 2018 09:00]. При соответствующих культурно-исторических знаниях уже на уровне заголовка можно прочувствовать настроение авторов статей. Так, в следующем примере видим аллюзию на фильм: “The Syrian operation: The **good, the bad and the ugly**” [Washington Post, 15 апреля 2018]. Автор статьи считает, что хорошо, что удары как таковые были нанесены, но плохо, что это было сделано без поддержки конгресса. Также плохо, что самих ударов было мало. А слово «злой» связано со скандалом с Джеймсом Коми. После увольнения с позиции главы ФБР он ждал 11 месяцев, прежде чем нанести Трампу ответный удар. Его мемуары «Высшая степень преданности. Правда, ложь и лидерство» вышли 17 апреля, и журналисты, ознакомившись с их содержанием, были шокированы откровенностью бывшего руководителя ФБР.

Проанализированные материалы позволяют сделать вы-

вод, что заголовок публикации играет огромную роль в привлечении внимания читателя. Хороший заголовок в сжатом виде представляет главную мысль автора и во многом определяет, захочет ли читатель прочитать весь текст. Этим можно объяснить повышенную экспрессивность и эмоциональность многих заголовков в прессе. Автор использует в заголовках самые разные выразительные средства. Анализ заголовков рассматриваемых текстов показал особую роль прецедентных феноменов, оценочной лексики и метафор.

В завершении хотелось бы отметить, что тексты политического нарратива представляют собой совокупность открытых образований. Ни один из текстов какого-либо политического нарратива не может быть признан фактически закрытым в силу того, что он – лишь часть общего рассказа, посвященного определенному событию. Уже на уровне заголовков видна не только информационная, но и воздействующая сила политических медиа-текстов.

## Литература

1. *Варченко В.В.* Цитатная речь в медиатексте. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
2. *Воинова Е.А.* Медиатизация политики как феномен новой информационной культуры: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
3. *Грицкевич Ю.Н.* Влияние заголовка на построение и

реализацию политического дискурса в масс-медийном пространстве // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2015. Вып. 1. С. 154–161.

4. *Кириллов А.Г.* Политический нарратив: структура и прагматика (на материале современной англоязычной прессы): Дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 5. *Корф О.В.* Медиа-текст как инструмент формирования дискурса в политическом конфликте (на примере конфликта 1994–1996 гг. в Чеченской Республике): Дис. ... канд. полит. наук. М., 2009.

**Реализация категории  
«сверхъестественное» и стратегии  
перевода единиц с семантикой  
«потустороннего» (на материале  
рассказа Дж. Ш. Ле Фаню  
“The ghost and the Bonesetter”/  
«Призрак и костоправ» и его  
русскоязычных версий»)**

*Тимофеева А.А.  
старший преподаватель  
Московский педагогический государственный  
университет*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу реализации категории «сверхъестественное» в рассказе Дж. Ш. Ле Фаню “The ghost and the Bonesetter” / «Призрак и костоправ» и его переводах на русский язык, выполненных А.Г. Бузузовым (1993 г.) и С.Л. Сухаревым (2008 г.). Немаловажным представляется рассмотрение стратегий межъязыковой передачи единиц с семантикой «потустороннего».

**Ключевые слова:** английский язык, сверхъестествен-



ное, языковые единицы с семантикой «потустороннего», переводческие стратегии, русский язык.

## **REALIZATION OF THE “SUPERNATURAL” CATEGORY AND STRATEGIES OF UNITS WITH THE “OTHERWORLDLY” SEMANTICS’ TRANSLATION (BASED ON THE MATERIAL OF J. SH. LE FANU’S SHORT-STORY “THE GHOST AND THE BONESETTER” AND ITS RUSSIAN-LANGUAGE VERSIONS)**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the “supernatural” category’s realization in J. Sh. Le Fanu’s short-story “The ghost and the Bonesetter” and its translations into Russian, made by A.G. Butuzov (1993) and S.L. Sukharev (2008). It is also important to consider strategies of units with the “otherworldly” semantics’ cross-language transferring.

**Key words:** English language, supernatural, linguistic units with the “otherworldly” semantics, translation techniques, Russian language.

Джозеф Шеридан Ле Фаню – ирландский писатель, творивший в традициях готической прозы и являющийся автором классических рассказов о *привидениях* [7]. Как отмечает исследователь М.Ю. Черномазова, возникновение *рассказов*

*с привидениями* как литературного жанра, возникшего в русле готической прозы, связывают с именами писателей Чарльза Диккенса, Джеймса Хогга, Томаса Пеккета Преста и Уильяма Харрисона Эйнсворта. Именно у этих авторов выявляются первые рассказы, написанные в жанре *ghost stories* [6, с. 15].

В Кембриджском справочнике по готической литературе «The Cambridge companion of Gothic fiction» обнаруживается следующая трактовка: «Готика играет с колеблющейся границей между земными законами устоявшейся реальности и вероятностью *сверхъестественного* [9, с. 2-3].

Как отмечает культуролог А.П. Забияко, религиозное мировоззрение представляет «*сверхъестественное*» как понятие, противопоставляемое действительному, чувственному миру. Религия отождествляет *фантастических существ, свойства, связи* с объектом поклонения и относит к категории *сверхъестественное*. К *сверхъестественным аспектам*, по замечанию исследователя, относят *богов, духов, призраков, ангелов, чудеса, провидений, вампиров* и проч. Мир естественных явлений, согласно религиозным представлениям, характеризуется произошедшим от мира *сверхъестественного* [1].

Британский исследователь К. Балдик в книге «The Oxford Book of Gothic Tales» среди образов викторианской литературы определяет следующие типы *сверхъестественных явлений*: *потусторонние силы* и *посещение с злой целью*, фено-

мен призрак и странное заболевание (ср. вампиризм), жизнь после смерти, живые мертвецы, возвращающиеся из могилы, таинственное предопределение, проклятие [8, с. 8].

Для рассмотрения лингвистических особенностей реализации категории «сверхъестественное» в художественном тексте нами был выбран рассказ «The Ghost and the Bonesetter» / «Призрак и костоправ» (1838). Анализ стратегий перевода единиц с семантикой «потустороннего» проводится нами на материале русскоязычных версий вышеупомянутого рассказа, выполненных А.Г. Бутузовым (1993) и С.Л. Сухаревым (2008).

Так, в русскоязычной версии рассказа у А.Г. Бутузова прослеживается прием *калькирования* при переводе *сравнительного оборота* с семантическим компонентом *сверхъестественное* “*My father pulled like the devil*” [10]: «*Тут мой отец вцепился в его ногу обеими руками и ну тянуть ее, как дьявол*» [4].

*Калькирование* – прием межъязыковой передачи единиц оригинала путем замены их составных частей – морфем или лексем – их лексическими соответствиями в языке перевода [2, с. 75]. В данном случае нас интересует межъязыковая передача именно части с семантикой *потустороннего*, которая интерпретируется переводчиком посредством пословного воспроизведения лексем, ее составляющих, что свидетельствует об адекватности интерпретации. Передается не только смысловое содержание оригинала, но подбираются

полноценные функционально-стилистические и словарные соответствия.

В рассказе «*The Ghost and the Bonesetter*» обнаруживаем лексическую единицу *spirit/дух* в значении *видимое потустороннее явление*: “*Oh, blur and agres*”, says my father, “*isn't this a hard case*”, says he, “*that old villain, letting on to be my friend, and to go asleep this way, and us both in the very room with a **spirit***”, says he” [10]. В обеих русскоязычных версиях рассказа – у А.Г. Бутузова и С.Л. Сухарева видим контекстуально обусловленный прием лексической замены: «*Прикинулся моим другом, а сам захрапел, и сиди теперь тут с ним на пару по соседству с **призраком**, – говорит он*» [5]; «*Назвался моим другом и заснул, а комната та самая, с **привидением**, – говорит он*» [4].

С.Л. Сухарев в русском переводе рассказа применяет прием конкретизации при передаче лексической единицы *he/он*: «*После чего **призрак**, как ни в чем не бывало, взялся мерить зал шагами с таким трезвым и внушительным видом, будто сроду не вытворял ничего подобного*» [5]. В исходном тексте: “*And **he** began to walk up and down the room, looking as sober and as solid as if he never done the likes at all*” [10]. Прием конкретизации представляет собой «замену слова или словосочетания исходного языка с более широким значением, словом или словосочетанием языка перевода с более узким значением» [3, с. 138]. С нашей точки зрения, причиной выбора переводчиком именно этого приема межъязыковой пе-

редачи является намерение подчеркнуть *сверхъестественную* атмосферу повествования и более детально представить в тексте образ *призрака*.

В русскоязычной версии рассказа у А.Г. Бутузова обнаруживаем прием *добавления* при переводе отрезка текста, являющегося описанием поведения *призрака*: «*Все знали, что прадед нынешнего сквайра...имел привычку ровнехонько в полночь прохаживаться по замку; ...и вот, если случилось ему натолкнуться на полную бутыль – тут же высаживал из нее пробку... – взаправду, хоть и **привидение**, но не в этом дело*» [4]. В исходном тексте: “*The neighbors had it, that the squire’s old grandfather...used to keep walking about in the middle of the night, ever since he busted a blood vessel pulling out a cork out of a bottle... – but that doesn’t signify*” [10]. С нашей точки зрения, применение *добавления* обусловлено контекстом, так как речь в предложении идет именно о *привидении*, в связи с чем, переводчик вводит в текст именование этого *сверхъестественного явления*.

В русскоязычной версии рассказа у А.Г. Бутузова обнаруживаем *опущение* при переводе части исходного предложения “*It is perhaps necessary to add that the superstition illustrated by the following story, namely, that the corpse last buried is obliged, during his juniority of interment, to supply his brother tenants of the churchyard in which he lies, with fresh water to allay the burning thirst of purgatory, is prevalent throughout the south of Ireland*” [10]: «*Вероятно, следует добавить, что*

поверье, описанное в этом рассказе, а именно о **покойнике**, который, попадая в чистилище, обязан подносить воду ранее похороненным соседям по кладбищу, распространено повсеместно на юге Ирландии» [4]. В данной интерпретации видим *опущение* переводчиком некоторых значимых смысловых элементов исходного отрезка текста. Так, например, переводчик опускает конструкцию *during his juniority of interment/пока он еще похоронен недавно*, что приводит к семантической потере исходного смысла, т.к. в русскоязычной интерпретации не указываются временные рамки описываемой повинности, что является существенным упущением. Кроме того, переводчик опускает конструкцию *to allay the burning thirst of purgatory / чтобы унять горячую жажду чистилища*, что также является примером семантической потери смысла при попытке межъязыковой передачи исходного отрезка текста. Вследствие опущения этой существенной детали, для читателя остается загадкой причина возникновения описываемой автором повинности.

Далее обратимся к анализу стратегий перевода единиц с семантикой «*потустороннего*». Так, необходимо отметить, что, разделяя точку зрения исследователя В.Н. Комиссарова, мы придерживаемся следующей позиции относительно существующих переводческих стратегий: первая из них направлена на воссоздание смысловой полноты оригинала, вторая – на воссоздание формально-стилистических особенностей языка оригинала [3].

К первой стратегии можно отнести интерпретацию А.Г. Бутузовым части *pulled like the devil* – ну *тянуть ее, как дьявол*, в которой переводчиком осуществляется пословное воспроизведение лексем, составляющих конструкцию, что позволяет наиболее полноценно передать авторскую интенцию. И А.Г. Бутузов, и С.Л. Сухарев оправданно используют прием *лексической замены*, переводя лексическую единицу *spirit* русским словом *призрак/привидение* (*видимое потустороннее явление*), а не *дух* (*невидимое сверхъестественное существо*), подчеркивая, что в рассказе речь идет о вполне видимом *сверхъестественном явлении*, что также можно отнести к намерению наиболее полно воспроизвести исходный смысл при переводе с английского на русский язык. Еще один пример воссоздания смысловой полноты оригинала – применение С.Л. Сухаревым приема *конкретизации*, при котором нейтральная лексическая единица *helon* заменяется словом *призрак*, имеющим *потустороннюю* коннотацию, что является вполне оправданным способом перевода в связи с тем, что речь в рассказе идет именно о *привидении*. А.Г. Бутузов использует смежное переводческое решение, применяя прием *добавления*, привнося в русскоязычную интерпретацию лексический элемент с *сверхъестественным* значением – *призрак*, что, конечно же, допускается вышеупомянутым контекстом.

Ко второй рассматриваемой нами стратегии, при которой переводчиком воспроизводятся формально-стилистические

особенности оригинала, можно отнести интерпретацию А.Г. Бутузовым предложения “*It is perhaps necessary to add that the superstition illustrated by the following story, namely, that **the corpse last buried is obliged, during his juniority of interment, to supply his brother tenants of the churchyard in which he lies, with fresh water to allay the burning thirst of purgatory, is prevalent throughout the south of Ireland***” [10], когда опущение двух исходных частей не позволяет полноценно передать описание повинности, которую вынуждена отрабатывать умершая душа на том свете, *будучи похороненной недавно, дабы унять горячую жажду чистилища*. Оба элемента, выделенные нами курсивом, в русскоязычной версии отсутствуют, что оставляет в тексте существенную недосказанность для читателя.

Таким образом, проанализировав русскоязычные версии рассказа Дж. Ш. Ле Фаню «The Ghost and the Bonesetter» / «Призрак и костоправ», приходим к выводу о том, что переводчиками применяется более первая стратегия межъязыковой передачи авторских интенций, нацеленная на полноценное воспроизведение исходного текста с неизменным сохранением плана содержания. Применение второй стратегии обнаруживается нами у А.Г. Бутузова при переводе предложения с семантическим компонентом «сверхъестественное», что позволяет ему интерпретировать лишь общий смысл исходного предложения, без упоминания существенных деталей, определяющих содержание описываемой автором ситу-



## Литература

1. *Забияко А.П.* Сверхъестественное // Культурология. Век XX: Энциклопедия. – СПб., 1998. Т. 2. URL: <http://yanko.lib.ru/books/cultur/culturology20century2volumes1998sl.htm> (дата обращения: 03.12.18).
2. *Казакова Т.А.* Практические основы перевода. English-Russia. Серия: Изучаем иностранные языки. СПб.: Союз, 2000. 320 с.
3. *Комиссаров В.Н.* Теория перевода. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
4. *Ле Фаню Ш. Дж.* Призрак и костоправ. URL: [http://rulibs.com/ru\\_zar/sf\\_horror/heyning/0/j21.html](http://rulibs.com/ru_zar/sf_horror/heyning/0/j21.html), пер. с англ. А.Г. Бутузова (1993 г.) (дата обращения: 03.12.18).
5. *Ле Фаню Ш. Дж.* Призрак и костоправ. URL: <http://coollib.com/b/107908/read>, пер. с англ. С.Л. Сухарева (2008 г.) (дата обращения: 03.12.18).
6. *Черномазова М.Ю.* Традиции готической литературы в творчестве Ч. Диккенса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 16 с.
7. Энциклопедия «Британника». URL: <https://www.britannica.com/biography/Sheridan-Le-Fanu> (дата обращения: 03.12.18).

8. *Baldick C.* The Oxford Book of Gothic Tales // Oxford University Press, 1992. 533 p.

9. *Hogle E.J.* The Cambridge companion of Gothic fiction. – Cambridge; New York, 2002. 354 p.

10. *Le Fanu Sh. J.* The Ghost and the Bonesetter URL: <https://ebooks.adelaide.edu.au/l/lefanu/purcell/chapter1.html> (дата обращения: 03.12.18).

# Социокультурный проект как продукт учебно-познавательной и исследовательской деятельности в обучении иностранных студентов в России

*Твердохлебова И.П.*

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации*

*Институт иностранных языков Московский городской педагогический университет (ГАО ВПО МГПУ)*

**Аннотация.** Статья посвящена описанию опыта организации проектной деятельности студентов университета г. Ноттингем (Великобритания) в период их обучения в ИИЯ МГПУ в рамках программы международной академической мобильности. В предлагаемой системе проектное мышление рассматривается как траектория познания, обработки информации, решения исследовательских задач, а сам курс РКИ базируется на принципах антропоцентричной направленности и индивидуализации процесса обучения, нацеленный не только на достижение студентами лучших академи-

ческих результатов, но и на их личностный рост и повышение степени их социокультурной компетенции.

**Ключевые слова:** академическая мобильность студентов, образовательное пространство, социокультурный проект, мониторинг внеаудиторной занятости, проектная деятельность, факторы мотивации, критерии оценивания успешности проекта.

## **SOCIO-CULTURAL PROJECTS AS A PRODUCT OF LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITY IN INTERNATIONAL STUDENTS' TEACHING IN RUSSIA**

**Abstract.** The article focuses on firsthand experience of organizing special interests projects for University of Nottingham students (UK) while their Study Abroad in Moscow with MCPU. The suggested methodology of project-based course regards project thinking as a trajectory of knowledge retrieving, information processing and research tasks handling. The concept of the suggested sociocultural project work is rooted in the antropocentric philosophy of education and is aimed at students' academic achievements improvement as well as their personal development and motivation. The projects stimulate and enhance the level of social and cultural awareness in international students.

**Key words:** academic mobility, educational environment, extracurricular activities monitoring, socio-cultural project work, project-based course, motivation factors, assessment criteria, project evaluation

Академические традиции обучения иностранных студентов РКИ в России разнообразны и, как правило, отражают изменения образовательных тенденций и методических систем. Так, следуя инновационному подходу формирования проектного сознания студента в как ценности для формирования общей культуры личности, сложившаяся практика аудиторной и внеаудиторной работы с иностранными студентами в системе академической мобильности «Тандем Ноттингем» обогатилась целым рядом образовательных культурно-просветительских проектов, целью которых явилась популяризация русского языка и культуры в Великобритании, а также вклад в дело создания положительного образа России за рубежом.

Начиная с 2013 г. в ИИЯ МГПУ успешно развивается программа академической мобильности для студентов университета из Ноттингема (Великобритания). Содержательная сторона предложенных российской стороной академических программ в первую очередь направлена на реализацию принципа антропоцентричной направленности процесса обучения и учета профессиональных компетенций британских студентов [1, с. 216]. Помимо центрального факто-

ра личности обучаемого, учитывался некоторый обобщенный положительный международный опыт организации обучения зарубежных студентов, иногда представляемый в научной методической литературе как принцип триединства факторов успешности международных программ, а именно, реализации сочетания институционального фактора, фактора преподавателя и фактора оценки достижений [2, с. 234]. С этой целью рабочие программы для ноттингемских студентов на период их семестрового обучения в ИИЯ МГПУ были скоординированы и представлены в виде трех блоков: общий гуманитарный блок предметов (с возможностью посещать занятия совместно с российскими студентами на русском и английском языках), углубленный лингвистический блок (занятия РКИ в специальной группе только для ноттингемских студентов) и культуроведческий блок (занятия на английском языке о русской культуре через призму православия только для группы ноттингемских студентов).

Программы предметов лингвистического и культуроведческого блоков предусматривают чтение учебных дисциплин таким образом, чтобы обучающиеся могли совершенствоваться как в изучении практического русского языка, так и могли открывать для себя ценности и смыслы русской духовной и материальной культуры. Программа аудиторных занятий включает следующие учебные модули: разговорный русский язык, русский через язык кино, русский язык делового общения, основы теории и практики перевода, русская

культура сквозь призму православия.

Анализируя опыт проведения обучения британских студентов после первого месяца нашего сотрудничества, на методическом объединении преподавателей объективно было признано, что мы столкнулись с некоторой проблемой. Суть проблемы была в том, что мы неожиданно открыли для себя разницу в академической культуре России и Великобритании, проявившуюся в свободном отношении британских студентов к посещению занятий. Для британских студентов было важно иметь четкое представление о содержании предложенных курсов, зачетных кредитах и формах отчетности по избранным дисциплинам, а вот в отношении присутствия на занятиях и проявления активности в аудиторной работе их отличала некоторая непонятная для нас пассивность.

Более глубокое изучение сложившейся ситуации позволило нам сделать вывод о том, что британские студенты ранее имели лишь ограниченный опыт устного взаимодействия на русском языке в аудитории и поэтому испытывали трудности не столько лингвистического характера, а скорее социально-культурного и поведенческого характера. Из бесед со студентами становилось ясно, что форма устного речевого взаимодействия на изучаемом языке, особенно в активной дискуссионной форме была для них непривычна и менее предпочтительна по сравнению с формой письменного эссе.

Продумывая организацию учебной программы на второй год сотрудничества, было решено усилить общий подход ин-

дивидуализации обучения и предложить студентам участие в выполнении некоторой проектной деятельности по проблемам, напрямую связанными со сферами их профессиональной подготовки (лингвистика, экономика, международные отношения) как при подготовке к занятиям в классе, так и во внеаудиторной работе во время их обучения в стенах нашего вуза.

Следует отметить, что сама идея использования метода проектов для активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся в сфере образования не является новой, она описана достаточно подробно в работах Е.С. Полат и целого ряда методистов и педагогов, являющихся ее последователями [4; 3]. Поэтому задача стояла в адаптации известных основных требования к использованию метода проектов к конкретной ситуации международного студенческого проекта и грамотно подойти к вопросу структурирования проекта. В предлагаемой системе проектное мышление стало рассматриваться как траектория познания новой социально-культурной и языковой среды, обработки информации, решения исследовательских задач.

Самым главным нам представлялось определить значимую для иностранных студентов в исследовательском и творческом плане проблемы, требующей от них интегрированного знания и исследовательского поиска для ее решения. Так появилась идея организации проектной деятельности зарубежных студентов в 2015/16 учебном году в рамках куль-



турно-просветительского проекта «Русский мир – от созерцания к пониманию», когда каждый из британских студентов смог бы не только более глубоко изучить некую релевантную для него в профессиональном и личностном плане проблему, но и достигнуть большего понимания сути историко-социальных, политических, экономических, гуманитарных и других процессов жизни современного российского общества.

В 2016/17 учебном году культурно-просветительский проект «Русская культура XX в.: наследие русских революций 1917 г.» дал студентам возможность активного участия в цикле круглых столов. Все внеаудиторные мероприятия были проведены в рамках Государственного задания ГА-ОУ ВО МГПУ, направленного на реализацию подпрограммы «Развитие системы образования»: код 03Г1100 «Развитие сотрудничества московской системы образования с системами образования других субъектов Российской Федерации и иностранными государствами, интернационализация столичного образования».

По своей продолжительности проекты были рассчитаны на весь период пребывания британских студентов в ИИЯ МГПУ (16 недель) и предполагал восемь содержательно взаимосвязанных этапов: подготовительный этап, этап осознанного выбора темы исследования, исследовательский этап, фасилитативный этап, этап речевого апробирования доклада в малых группах, этап орфоэпической корректиров-

ки текста доклада русскоязычными студентами-экспертами, участие в конференции и аналитический этап. При этом предусматривался некоторый баланс индивидуальной, парной, групповой работы студентов как во время занятий в классе, так и во время специально организованной внеаудиторной программы посещения объектов культурно-исторической значимости в городе.

По характеру доминирующей деятельности, индивидуальные социально-культурные проекты были исследовательскими, так как студенты выступили в роли не пассивных наблюдателей, а активных участников и исследователей, способных на основе наблюдений, сбора, систематизации и анализа данных, бесед и интервью с москвичами, составить на русском языке доклад. Конечным результатом теоретической и практической познавательной деятельности была спланирована публичная презентация доклада на русском языке либо в аудитории, либо в рамках круглого стола, либо – в рамках подлинной международной конференции.

В качестве примера выполненных студентами проектов можно назвать следующие: «История дипломатических отношений между Россией и Великобританией: от истоков к современности», «У кого больше власти и полномочий – у мэра Москвы или мэра Лондона», «Сходства и различия роли премьер министра правительства РФ и Великобритании», «Зависимость национальных валют от стоимости нефти на мировом рынке», «Отношение британской молодежи к про-

фессиональной карьере в России», «Отношение к международному музыкальному конкурсу «Евровидение» в России и Великобритании» и др.

Учитывая тот факт, что британские студенты проявляли некоторый психологический дискомфорт из-за ограниченного опыта публичного речевого общения на русском языке, в ходе работы над проектом был организован специальный этап речевого апробирования устного выступления по проблеме исследования в малых группах русскоязычных студентов. Студенты первого и второго курсов ИИЯ выступили волонтерами в роли первых активных слушателей мини-презентаций британских студентов на русском языке. Активность слушателей проявилась в том, что они задавали вопросы, а также приняли участие в свободном обсуждении устных докладов ноттингемцев.

Положительным фактором, способствовавшим снятию психологического зажима, послужило то, что во время исследовательского этапа российские и британские студенты совместно участвовали в ряде образовательных тренингов по оценке баланса своих личностных и профессиональных возможностей [5, с. 282–285] и экскурсионных мероприятий. Например, знакомясь с историей дипломатических отношений между Россией и Великобританией, студенты совместно посетили экскурсии в Музеях Кремля, а изучая традиции российского предпринимательства, студенты побывали на экскурсии в особняке Рябушинских, где познакоми-

лись с историей трех поколений уникальной семьи старообрядцев, подарившей России начинателей важных не только для Москвы, но и для России отраслей промышленности.

Анализируя свои достижения на заключительном этапе проектной деятельности, британские студенты отметили, что участие в предложенной проектной деятельности помогло им по-иному взглянуть на жизнь столичного мегаполиса, погрузиться в восприятие его культуры и расширить свои представления о жизни в современной России. Проекты дали хорошую возможность взаимодействия с российскими студентами, использования русского языка как языка общения в реальных ситуациях жизни, что во многом сняло барьер неуверенности в своих силах как русскоязычных коммуникантов. Несмотря на то, что студенты не получали никаких кредитов за участие в проектах во внеурочное время, их заинтересованность в участии была высокой. Проектная деятельность, непосредственно связанная с областью профессиональной подготовки британских студентов, послужила сильнейшим фактором мотивации их к академической активности.

На наш взгляд, оценивая результаты проведенных культурно-просветительских и социокультурных проектов с образовательной точки зрения, мы можем говорить о трех уровнях полученных результатов: 1-й уровень – студент знает и понимает общественную жизнь страны пребывания; 2-й уровень – студент ориентируется в системе ценностных

приоритетов общественной жизни современной России; 3-й уровень – студент самостоятельно действует в общественной жизни.

Достижение всех трех уровней результатов проектов как продукта учебно-познавательной и исследовательской деятельности иностранных студентов увеличивает вероятность появления *образовательных эффектов* этой деятельности, а именно эффектов повышения академической мотивации и улучшения социокультурной, психологической, языковой адаптации студентов к жизни в столичном мегаполисе.

## Литература

1. *Алпатов В.В., Твердохлебова И.П.* Опыт сотрудничества и перспективы развития международной академической мобильности студентов по программе «Тандем-Ноттингем» // Образование и карьера в мегаполисах мира: материалы I Международного московского форума (9–11 апреля 2015 г.). М., 2015. С. 215–225.

2. *Бурлакова И.И.* Основные факторы эффективного обучения за рубежом // Образование и карьера в мегаполисах мира: материалы I Международного московского форума (9–11 апреля 2015 г.). М., 2015. С. 234–240.

3. *Пахомова Н.Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. 3-е изд., испр. и доп. М., 2005.

4. *Полат Е.С.* Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издат. центр «Академия», 2010. 200 с.

5. *Твердохлебова И.П.* Технология формирования навыков деловой коммуникации или как помочь студенту объективно оценить баланс своих личных профессиональных возможностей // LATEUM-2015. Research and Practice in Multidisciplinary Discourse. Conference proceedings: Материалы XII Межд. конф. Лингвистической ассоциации преподавателей англ. яз. МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2015. С. 280–285.

# Методика работы с культуроведческими текстами в начальной школе

*Ткаченко Т.С.  
старший преподаватель  
Московский педагогический государственный  
университет*

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме культуроведческого обогащения младших школьников средствами чтения аутентичных текстов. В статье затрагивается актуальный вопрос выделения культуроведческих текстов как отдельного вида учебных текстов в методике обучения иностранным языкам. Автор выделяет критерии отбора, которым должны соответствовать культуроведческие тексты, и подчеркивает, что с учетом этих критериев работа над ними приобретает несколько иное «культуроведческое звучание». Предметом данной статьи является специфика работы над культуроведческими текстами в рамках дотекстового, текстового и послетекстового этапов. Обращается внимание, что тексты учебника должны включать и познавательные культуроведческие тексты по различным темам, представленным в Примерной программе обучения иностранно-

му языку. Соответствующим образом отобранные культуроведческие тексты и задания к ним способствуют не только развитию интереса школьников к чтению на иностранном языке, который в свою очередь является важным фактором успешного овладения этим видом речевой деятельности, но и формированию культуроведческих умений. Автором отмечается, что в процессе обучения чтению на начальном этапе нельзя решить все вопросы, связанные с проблемой формирования культуроведческих умений младших школьников, однако данный этап способен внести значительный вклад в решение обозначенной проблемы. Уже на начальной ступени обучать чтению на иностранном языке необходимо как коммуникативной и познавательной деятельности, близкой по содержанию к чтению на родном языке и достаточной мотивированной.

**Ключевые слова:** начальное иноязычное образование, культуроведческие тексты, культуроведческие умения, культуроведческое наполнение, культуроведческий материал.

## **METHODS OF WORK WITH CULTURAL TEXTS IN PRIMARY SCHOOL**

**Abstract.** This article is devoted to the problem of cultural enrichment of younger students by means of reading authentic texts. The article touches upon the topical issue of the selection of cultural texts as a separate type of educational texts in



the methodology of teaching foreign languages. The author highlights the selection criteria that cultural texts must meet, and emphasizes that taking into account these criteria, the work on them acquires a slightly different “cultural sound”. The subject of this article is the specifics of the work on cultural texts in the framework of the pre-text, text and post-text stages. It is noted that the texts of the textbook should include educational cultural texts on various topics presented in the Sample program of foreign language teaching. Properly selected cultural texts and tasks to them contribute not only to the development of students' interest in reading in a foreign language, which in turn is an important factor in the successful mastery of this type of speech activity, but also the formation of cultural skills. The author notes that in the process of learning to read at the initial stage it is impossible to solve all the issues related to the problem of formation of cultural skills of younger students, but this stage can make a significant contribution to the solution of this problem. Already at the initial stage, it is necessary to teach reading in a foreign language as a communicative and cognitive activity, close in content to reading in the native language and sufficiently motivated.

**Keywords:** primary foreign language education, cultural texts, cultural skills, cultural content, cultural material.

В современном мире образование является важнейшим фактором устойчивого развития общества. Школьное обра-

зование сегодня – это не столько способ передачи знаний, навыков и умений, сколько способ гармоничного развития личности учащегося и его творческих способностей, повышение культурного и интеллектуального потенциала страны в целом (А.Г. Асмолов, В.В. Бондаревская, В.В. Сафонова). В нормативно-правовых документах, принятых в последние годы Правительством Российской Федерации (Доктрина национального образования в РФ, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., Концепция государственной этнонациональной образовательной политики РФ и др.), стратегической задачей Российского образования объявляется создание таких образовательных систем, которые направлены развитие личности ученика как человека культуры, а, если быть точнее, человека «лингвокультурного» (Н.Д. Гальскова), т.е. межкультурно образованного и многоязычного человека. Такой человек осознает свою принадлежность к родной культуре, осознает важность и необходимость знания родного языка и культуры; понимает и принимает иные культуры; относится с пониманием к особенностям поведения представителей своей и иной культуры [1, с. 221–227].

Исходя их целей и задач, обозначенных в ФГОС НОО, ведущей функцией начальной школы является нравственное и интеллектуальное развитие личности младшего школьника и его способности к познанию, учению и общению [2, с. 44–45].

Необходимо отметить, что выстраивание процесса овладения иностранным языком в культуроведческом ракурсе формирует у учащихся различные культуроведческие умения. Однако присутствие большого количества культуроведческого материала не может само по себе сформировать у ученика культуроведческие умения. Исходя из специфики начального иноязычного образования, младший школьник должен понимать общее содержание аутентичных и русских (переведенных на иностранный язык) текстов (рассказов, сказок, стихов, пословиц и т.д.), соответствующих уровню развития школьника; понимать основное содержание несложных текстов культуроведческой направленности о стране изучаемого языка, своей собственной стране, построенных на знакомом ученику языковом материале или содержащие незнакомые слова, о значении которых можно догадаться по контексту и т.д. При этом гибкость врожденного механизма усвоения языка учащихся начальной школы, их любознательность и желание узнавать новое, отсутствие устоявшейся системы ценностей и мировоззренческих установок, а также «языкового барьера» способствуют эффективности решения задач формирования культуроведческих умений, но не определяют их. Мы полагаем, что процесс овладения иностранным языком и иной культурой в начальной школе необходимо выстраивать на основе чтения специально отобранных иноязычных текстов культуроведческой направленности, поскольку именно текст призван не только

хранить, но и передавать информацию последующим поколениям.

Актуальность обучения чтению в начальной школе как опосредованной форме иноязычного общения обусловлена рядом факторов. Прежде всего тем, что чтение предоставляет больше возможностей для своего реального практического использования, поскольку печатные издания остаются основным средством хранения и передачи информации, относительно доступным для пользования. Кроме этого, чтение «цементирует» навыки устной речи. При необходимости его можно легче восстановить, усовершенствовать, в том числе и в начальной школе, путем самостоятельной работы с памятками и справочными источниками при наличии в учебно-методическом комплекте. Чтение как вид речевой деятельности составляет наиболее распространенное средство организации образовательной самостоятельной работы ученика. Его влияние на формирование информационной культуры младшего школьника трудно переоценить. Вместе с тем, следует помнить, что чтение – это сложное речевое умение, которое состоит из целого ряда более элементарных навыков и умений. Заметим также, что результативность и успешность овладения иностранным языком к концу 4-го класса во многом определяется сформированностью навыков и умений чтения. В чтении выделяются две стороны: операционная, то есть техника чтения и содержательная, связанная с пониманием информации, закодированной графическими

знаками. Учитывая специфику рассматриваемого вопроса, мы полагаем, что особое внимание следует уделять именно содержательной стороне обучения чтению.

Совокупность методологических и теоретических положений социокультурного подхода нашла отражение в работах В.В. Сафоновой [3, с. 27–35; 4, с. 338], на основе которых Л.И. Шварко, Ю.В. Одинцова, Д.А. Карпов, Т.Н. Ярмина, Т.М. Ёжкина, А.В. Захарова, Ю.В. Чичерина рассматривали обучение чтению на основе текстов, содержащих культуроведческую информацию. Однако, как показал наш анализ, работы, посвященные обучению школьников чтению культуроведческих текстов в начальной школе, находятся на периферии методического сознания.

Выделение культуроведческих текстов как отдельного вида учебных текстов в методике обучения иностранным языкам обуславливается спецификой начального иноязычного образования, поскольку в процессе чтения таких текстов учащиеся знакомятся с обычаями разных народов, с эталоном речевого общения и поведения, познают культурные и человеческие ценности, в результате чего формируются культуроведческие умения, т.е. у школьников складываются представления о людях, достойных подражания, они приобретают умения оценивать свое поведение и поведение представителей других культур.

Очевидно, что культуроведческие тексты должны соответствовать определенным критериям. Проблему выделения

критериев отбора текстов, связанных с культурой, в своих работах затрагивали Л.И. Кан, Л.И. Шварко, Ю.В. Одинцова, И.Г. Захарова; в том числе и применительно к обучению русскому языку и русскому языку как иностранному – О.Н. Лёвушкина, М.А. Мачулина, К.А. Вознесенский, А.В. Захарова, Самер Али Юсеф Аль Масри, Е.В. Малькова, Н.М. Бадмахалгаева, И.А. Киреева. Проведенный нами анализ работ перечисленных выше исследователей, позволил выделить наиболее частотные критерии, к которым можно отнести: информативная содержательность;

аксиологическая значимость; духовно-нравственный потенциал; соответствие содержания текста возрасту, национальным особенностям учащихся; наличие одной сюжетной линии с простым и последовательным изложением; способность текста вызывать эмоциональный отклик учащихся; учет уровня языковой и коммуникативной способности учащихся; обеспечение образовательных целей; ориентация на особенности родной культуры учащихся. С учетом отобранных критериев отбора культуроведческих текстов, работа над ними приобретает несколько иное «культуроведческое звучание».

Рассмотрим далее специфику работы над культуроведческим текстом в рамках дотекстового, текстового и послетекстового этапов.

На предтекстовом этапе происходит пробуждение и стимулирование мотивации к работе с текстом; актуализация

личного опыта учащихся путем привлечения знаний из других образовательных областей школьных предметов; прогнозирование содержания текста с опорой на знания учащихся, их жизненный опыт, на заголовок и рисунки и т.д. (формирование прогностических умений). Чтению текста должна предшествовать предварительная целевая установка, подготавливающая учащихся к работе над текстом с целью формирования культуроведческих умений. Целевая установка дается в виде вопроса или задания, определяющего ход последующей беседы с учащимися, прививающего навыки вдумчивого чтения и готовящего к более сложной работе над текстом. На первых этапах работы с текстом учитель должен облегчить учащимся процесс понимания содержания и показать им ряд важных стратегических моментов работы над культуроведческим текстом. Чтобы учащиеся смогли видеть в тексте прежде всего знакомые явления, им можно предложить задания в поиске и подчеркивании в незнакомом тексте известных слов, а также слов, о значении которых можно догадаться, и попросить спрогнозировать содержание (на родном или иностранном языках) с опорой на подчеркнутые слова. Процесс чтения, подготовленный системой предтекстовых заданий, будет способствовать деятельному восприятию текста: ученик ассоциирует новую информацию с уже ранее известной, соотносит их, подводит одно под другое, устанавливает связь между ними. Таким образом, новая информация закрепляется постепенно в его памяти.

Такая работа дает возможность учащимся при самостоятельном чтении учебного текста нацелиться на восприятие культуроведческого содержания, на поиск языковых единиц с национально-культурным компонентом, на извлечение из них информации, ценной для межкультурного общения.

Кроме того, одной из основных задач предтекстовой работы является выявление направленности интересов учащихся в области национальной культуры. В соответствии с этими интересами, прогнозируемыми педагогом, и в соответствии с целями обучения должна быть отобрана культуроведческая информация, способствующая осознанному ее восприятию.

Чтение текста (отдельных его частей) с целью решения конкретной задачи, сформулированной в задании к тексту и поставленной учащимся перед чтением самого текста. Объектом контроля чтения должно быть его понимание (результат деятельности). При этом контроль понимания прочитанного текста должен быть связан как с задачами, которые ставятся перед учащимися, так и с видом чтения. Если речь идет о работе с аутентичным художественным текстом или текстом информационного характера, то они предназначаются для работы над всеми видами чтения.

Повторное прочтение текста может ориентировать учащихся на понимание деталей и их оценку и т.п. Что касается прагматических текстов, то ряд из них целесообразно использовать для поискового чтения (карта города), другие –



для полного понимания (рецепты, инструкции), третьи – для ознакомительного чтения (вывески, объявления и др.). На данном этапе должно действовать следующее правило: нецелесообразно многократно читать один и тот же текст, ибо если содержание текста известно, то его прочтение теряет свой коммуникативный смысл (мы имеем в этом случае дело с формальным упражнением, а не с общением). Повторное чтение целесообразно лишь в том случае, если речь идет о поиске дополнительной, уточняющей информации.

Большую роль в управлении процессом понимания содержания текста (особенно на начальном этапе) играют задания по целенаправленному поиску информации и письменной ее фиксации (заполнение разного рода таблиц: имена героев, совершаемые ими действия, их характеристики и др.).

В процессе чтения текстов происходит смысловая обработка информации на основе ее восприятия с известной информацией, выделения новой, ранее неизвестной информации. В ходе чтения развивается умение членить текст на смысловые отрезки и определять связь между ними, находить ключевые слова, предложения, группировать излагаемые факты, ориентироваться в тексте.

На послетекстовом этапе содержание текста используется для развития умений школьников выражать свои мысли в устной и письменной речи. Предлагаемые на этом этапе упражнения направлены на развитие умений репродуктивного плана, репродуктивно-продуктивного и продуктивного.

Важную методическую направленность имеет в рассматриваемом аспекте послетекстовая работа. На данном этапе проверяется глубина понимания учащимися культуроведческого содержания и проводится коррекция этого понимания: обогащение и углубление фоновых знаний учащихся, то есть продолжается процесс формирования этнокультуроведческой компетенции. Проверка достаточности и эффективности усвоения учащимися культуроведческой информации осуществляется в ходе проверки степени восприятия и понимания содержания текста, основной мысли текста, его логической структуры. При этом, исходя из тех целей обучения, которые стоят перед нами, послетекстовая работа, прежде всего, направлена на усвоение и осмысление языковых единиц с культуроведческим компонентом и всей культуроведческой ценной информацией. Для определения полноты и правильности извлечения учащимися этнокультуроведческой информации из текста предлагаются задания и вопросы, сформулированные таким образом, чтобы, отвечая на них, ученик воспроизвел, актуализировал ту информацию, те факты, те языковые единицы, которые нужно запомнить.

Подводя итог, мы хотим отметить, что обучение чтению, не зависимо от этапа обучения, в обязательном порядке следует выстраивать как познавательный процесс. Спецификой чтения как речевой деятельности является то, что оно используется при решении задач познавательного пла-

на, т.к. всегда направлено на получение информации. Именно поэтому большое значение приобретает содержание текстов для чтения, которые, в свою очередь, должны представлять для учащихся определенный интерес и быть значимыми. Кроме того, развитие познавательного интереса учащихся посредством чтения иноязычных текстов будет происходить более успешно, если будут учтены их познавательные потребности, возрастные и индивидуально-психологические особенности; учащиеся будут включены в активную творческую деятельность путем применения активных методов обучения; им будет представлена возможность проявлять самостоятельность и инициативу; они научатся преодолевать трудности в учебной деятельности.

Исходя из принципа опоры на родной язык и родную культуру, обучение чтению на иностранном языке в начальной школе должно опираться на имеющийся у учащихся опыт чтения на родном языке, т.е. идентичность процесса чтения на разных языках служит основанием для переноса уже имеющихся у учащихся приемов зрелого чтения на родном языке в чтение на иностранном языке.

Резюмируя вышесказанное, мы склоняемся к тому, что тексты учебника должны включать и познавательные культуроведческие тексты по различным темам, представленным в Примерной программе обучения иностранному языку. Соответствующим образом отобранные культуроведческие тексты и задания к ним способствуют не только разви-

тию интереса школьников к чтению на иностранном языке, который в свою очередь является важным фактором успешного овладения этим видом речевой деятельности, но и формированию культуроведческих умений.

## Литература

1. *Гальскова Н.Д.* «Образ лингвокультурного человека» как стратегический ориентир языкового поликультурного образования // Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения: коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XX». Пятигорск, 2018.
2. *Никитенко З.Н.* Иностранный язык в начальной школе: теория и практика: Учебник. М., 2018.
3. *Сафонова В.В.* Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования: Сборник науч. тр. М., 1998. С. 27–35.
4. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности. 13.00.02: Дис .... д-ра пед. наук. М., 1992.

# Programming an english course: technology and interdisciplinary learning at a technical university

*Windstein E. V.*

*MA in Linguistics, MA in Economics*

*Taylor J.*

*MA in History*

*Teachers at Saint Petersburg University of  
Information Technologies, Optics and Mechanics*

**Abstract.** The present article discusses the immediate and ultimate objectives, methodology and outcomes of an experimental General English course designed by the teaching staff of the Saint Petersburg University of Information Technologies Mechanics and Optics (ITMO) for three groups of second-year students. The authors undertake to justify their adherence to an interdisciplinary approach and “significant learning” concept. The article provides a brief outline of the course-building procedure, putting special emphasis on the selection of study materials (YouTube videos, printed media, etc.), a massive open online course (MOOC) and an LMS platform.

**Keywords:** significant learning, interdisciplinary approach, Schoology, LMS, MOOCs, BYOD.

## Introduction

“What and how to teach?” arises as a fundamental question whenever a faculty member is faced with the challenge of designing a university course. While the question might seem rather straightforward on the surface, in many instances it becomes a real dilemma, considering the plethora of approaches and educational technologies available today. This is especially true if the instructor intends to promote so-called *significant (meaningful) learning* [2; 4] to mold knowledgeable professionals armed with such soft skills as critical thinking, ethical behavior, and effective interpersonal communication. The second part of the question is just as demanding. With the advent of new teaching philosophies (Constructivism, Connectivism, etc.) and new teaching concepts (blended learning, flipped classroom, Massive Open Online Courses (MOOCs) [3, 7], Bring Your Own Device (BYOD) [5], educators have to demonstrate an unprecedented creativity while designing cost-effective, engaging, learner-centered courses.

# **Methodology**

## **2.1. The Academic Process at ITMO, General Information**

The academic process at ITMO is organized into semesters and modules. There are two semesters per academic year and two modules per semester. Hours are distributed across semesters and modules unevenly, partly due to internships students complete at the beginning of the spring semester. Thus, the second-year students from the authors' course had 4 ac. hrs of classroom instruction per week during the first semester and 6 ac. hrs during the second, which translates to 2 classes per week in the first semester taught by different instructors (a native speaker and a Russian teacher) alternatively. In the second semester, in-class time is increased by 2 ac. hrs., where one instructor teaches two classes per week, and the other – one. The university staff closely follow students' progress and attendance. Classes missed in excess of 25% are compensated during special compensation sessions.

## **2.2. Motivation for Building an Experimental Course**

When initial work began with three second-year groups in the fall semester of 2017, it was decided to test each group's ability. The results showed varying levels of competency across the groups. At ITMO, the common practice in this situation would be to organize a repeat C1 course for the weaker groups, using Open Mind Advanced. The strong group would work with the Pearson Proficiency English textbook. After three weeks of working with these materials, the authors concluded that the Open Mind groups were not being adequately challenged. The other group, however, was enjoying the materials from Proficiency Expert and the themes covered in that textbook had perspective for different projects and meaningful discussions. Given that each of the authors had other courses to prepare for in addition to these advanced groups, the decision was made to unite all the groups in question under the Proficiency Expert textbook, with adjustments to be made when necessary depending on the group in question. Since these changes were made in the middle of the semester, however, the authors found it difficult to coordinate their efforts, since they planned their lessons separately and organized them in two different cloud storage systems (Google Drive and Dropbox), trying their best to maintain a logical connection between lessons. This, at times chaotic, approach to planning prompted the authors to seek a different tactic for the



second semester.

To bridge the gap between the interests of the individuals involved in the learning process, the students and the instructors, it was decided to dedicate each of the three classes to a specific topic to make them more engaging, stimulating and informative, in line with the principles of an interdisciplinary approach and significant learning concept. The classes were broken down as follows: General English (2 hrs/wk); Video Class (2 hrs/wk); MOOC (2 hrs/wk). The General English part would still be taught with the Proficiency Expert textbook, the purpose of the other two (Video Class and MOOC) would be to teach students soft skills pursuant to Ausbel's significant (meaningful) learning concept.

### **2.3. Creation of Video Class Lessons: Challenges, Advantages, Innovations**

Though the authors were free to choose whatever materials they thought fit, there were certain limitations, including language and authenticity; relevance of the topic, which had to correspond to the theme taught in Proficiency Expert that week; relevance to students' interests; thought-provoking content; limited duration (15–20 minutes on average). Though the Video Class was the most exciting of the series, it was the most demanding in terms of instructional design. Instructors watched dozens of videos, prepared discussion questions, incorporating

tasks involving mind-maps, quests, group competitions, polls, surveys and riddles. During the 12-week semester, about 30 freely available videos were selected and shown as part of the classwork or homework assignment. These classes gave introverted STEM students the opportunity to engage with each other in discussions (on several occasions, two of the groups were combined to promote socialization and collaboration).

## **2.4. Integration of a Massive Open Online Course (MOOC): Advantages, Challenges**

Following the interdisciplinary approach and exercising the principle of significant learning, the authors made the decision to incorporate a MOOC to promote the development of soft skills. To select a suitable MOOC, authors referred to Class Central's catalog (<https://www.class-central.com>) and chose the 8-week *Developing Your Research Project* MOOC by University of Southampton streamed on FutureLearn platform. The course was chosen as it was in English, had a relevant duration and content and a built-in assessment system. To supplement the MOOC's content, textbooks and videos were used. Students were to prepare a proposal and a prospectus of a future thesis paper by the end of the semester. This approach also allowed teachers a break from planning, but also provided authentic materials (videos and articles) that covered transferrable skills.

## **2.5. Selection of a Learning Management System (LMS): Advantages, Challenges**

In the first semester, the instructors used two different file hosting services (Dropbox and Google Disc) to store materials, which was confusing and inconvenient. At the beginning of the second semester, the initial idea was to choose a single data storage service, but then the authors decided to go with an LMS to both store materials and create quizzes, tests, polls, surveys, grade tasks, create blogs, etc. Despite MOODLE being the first LMS to come to mind, the authors decided to find a more streamlined, sleek, support-free alternative. Having examined about 15 LMS platforms, SCHOODOLOGY was shortlisted as it was an intuitive, free, cloud-based, course-creating, integrated, support-free solution with an interface resembling that of a social networking site with a mobile version. [6]

### **Conclusions**

At the end of the spring semester students took a survey to assess the experimental course. The goal was to measure their attitude towards the course in general (organization and content) and towards Schoology specifically. When asked whether they were satisfied with how classes were arranged in the second

semester, 50% of students responded in the affirmative, 31% in the negative and 19% demonstrated an indifferent attitude. Students noted that the breakdown of the course into three sections allowed them to better prepare for each class, as they knew what to expect. Much of the negative response was directed towards the research class, which many students found to be uninteresting and/or not practical. The authors were not surprised by these opinions, as the majority of students were still indecisive of their thesis topic at the time of the course, which significantly reduced their interest in this topic. The MOOC materials were too generalized as well and not challenging enough. As compared to the previous semester, however, students were satisfied with the changes made and found their experience to have improved.

As concerns Schoology, students were asked to assess both the presence of the platform in the course as well as their experience using it. In regard to the first point, students responded in overwhelming positive tones on the use of Schoology to organize assignments and lessons. They enjoyed the ease with which they could find homework assignments and make up for missed classes. The reduced amount of paper in the classroom was also the theme of several comments, where students wrote that less paper was both good for the environment, and for avoiding losing important assignments, etc. As mentioned above, these points all correspond to the authors' original motivation for deciding to use Schoology. Considering the technical side of Schoology

(their experience using the site), student responses varied across the spectrum of “unsatisfactory” (15%), “satisfactory” (38%), “good” (23%), and “excellent” (23%). These responses show that students accepted Schoology as a positive addition to the course and viewed it overall as a positive tool. Here we should note that Schoology could have received a higher ‘grade’ from students had there not been issues with the on-campus Internet connection, which was unstable on many occasions, and had students not been asked to use their own devices (some, especially those who pay tuition fees, expected the university to provide equipment for them).

Concerning negative aspects of using Schoology, the students raised several practical issues that the authors wish to share with colleagues considering the use of LMS platforms (especially Schoology) in their classrooms. While the majority of students at ITMO use smartphones or tablets, many students noted that the screen size of their tablets made using them difficult. Another issue was internet connectivity. ITMO’s wi-fi network lags and at times simply does not work, forcing students and teachers to rely on their mobile internet, which in turn costs money. The authors would also like to note that while LMS platforms provide a convenient space for quizzes and materials, the process of adding and editing these materials can be time consuming. On a positive note, the authors believe that it was a worthwhile investment of time, as the automation of quizzes reduces grading time; the course can be made available to any instructor teaching

C2 groups at ITMO; the course can be used, re-used or recycled on an as needed basis. Perhaps the most useful comments to consider concern how students learned to use Schoology. Many wrote that once they acquired a sense of how to use the system, they found it appealing. This implies that many underwent a period of self-teaching in order to use the site. This means that teachers should devote class time to presenting features of the LMS program to be used, which in turn requires that the teachers themselves be well-informed on how to use the platform. This corresponds to Alshammari, et. al.'s concept [1] of a "technology acceptance model", according to which students should perceive a technology to be easy to use in order for it to be effective in the classroom. As again shown in the survey results, students responded positively to Schoology, although comments do indicate certain issues concerning ease of use. On the whole, all three groups of students perceived Schoology as easy to use and, therefore, as an effective tool for the classroom.

## References

1. *Alshammari S., Ali M., Rosli Mohd.* (2016). The Influences of Technical Support, Self Efficacy and Instructional Design on the Usage and Acceptance of LMS: A Comprehensive Review in The Turkish Online Journal of Education Technology, Vol. 15, Issue 2.
2. *Ausubel D.* (1963). The Psychology of Meaningful Verbal

Learning. New York: Grune & Stratton.

3. *Dunaway M.K.* Connectivism: Learning theory and pedagogical practice for networked information landscapes in *Reference Services Review*, Vol. 39 (4), pp. 675–685. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1108/00907321111186686> (дата обращения: 15.09.2018).

4. *Fink L.D.* (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*, Edition 2. Jogn Wiley & Sons, Inc.

5. *French A.M., Guo Ch., Shim J.P.* (2014). Current Status, Issues, and Future of Bring Your Own Device (BYOD). *Communications of the Association for Information Systems*. Vol. 35, Article 10. Retrieved from URL: <http://aisel.aisnet.org/cais/vol35/iss1/10> (дата обращения: 15.09.2018).

6. *Gotarkar R.* Which LMS is better- Moodle or Schoology? *Edwiser*. 2017. Retrieved from URL: <https://edwiser.org/blog/which-lms-is-better-moodle-or-schoology/> (дата обращения: 15.09.2018).

7. *Israel M.J.* “Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students”, *IRRODL*, Vol. 16 (5), 2016. Retrieved from URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2222/3402> (дата обращения: 15.09.2018).