

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
Экономический факультет
Кафедра иностранных языков
Некоммерческое партнерство
«НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЕЛОВОГО И
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБЩЕНИЯ В СФЕРЕ БИЗНЕСА»

2306-1286 (Print)

2541-7614 (Online)

ВОПРОСЫ
ПРИКЛАДНОЙ
ЛИНГВИСТИКИ

Выпуск 1 (33)

Москва

2019

Учредитель

«Некоммерческое партнерство «Национальное Объединение
Преподавателей Иностранных Языков Делового и Профессионального
Общшения в сфере бизнеса»

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

- Малюга Е.Н.*, академик РАЕН, доктор филологических наук,
профессор (ответственный редактор, Москва, РУДН),
Бауэр Карин, доктор, профессор (Канада, университет Макгилла),
Битти Кен, доктор, профессор (США, Университет Анахайм)
Доллеруп Кай, доктор, профессор (Дания, Копенгагенский ун-т),
Клюканов И.Э., доктор филологических наук, профессор (США, Восточно-
Вашингтонский университет)
Томалин Барри, профессор (Великобритания, Лондонская дипломатическая академия)
Ханзен Фолькмар, доктор, профессор (Германия, ун-т Дюссельдорфа),
Александрова О.В., академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор (Москва,
МГУ),
Волкова З.Н., доктор филологических наук, профессор (Москва, УРАО),
Дмитренко Т.А., академик МАНПО, доктор педагогических наук, профессор (Москва,
МПГУ),
Михеева Н.Ф., академик МАН ВШ, доктор филологических наук, профессор (Москва,
РУДН),
Назарова Т.Б., доктор филологических наук, профессор (Москва, МГУ),
Пономаренко Е.В., академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор (Москва,
МГИМО (Университет) МИД России)
Радченко О.А., доктор филологических наук, профессор (Москва, МГЛУ),
Харьковская А.А., кандидат филологических наук, профессор (Самара, СамГУ),
Храмченко Д.С., доктор филологических наук, профессор (Тула, ТГПУ).

Материалы посвящены актуальным проблемам преподавания иностранного языка делового общения, современным тенденциям профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, использованию новых информационных технологий в учебном процессе, стратегиям обучения переводу в неязыковом ВУЗе, актуальным проблемам современной лингвистики. Тексты материалов печатаются в авторской редакции. Журнал индексируется в базе РИНЦ, Google Scholar, Ulrich's Periodicals, Crossref, EBSCO.

Адрес редакции: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Макляя, д. 6

2306-1286 (Print)

2541-7614 (Online)

<https://doi.org/10.25076/vpl.33>

© Российский университет дружбы народов,

Издательство, 2019

© Коллектив авторов, 2019

PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA
Faculty of Economics
Department of Foreign Languages
Non-profit organization
«THE BUSINESS AND VOCATIONAL FOREIGN LANGUAGES TEACHERS
NATIONAL ASSOCIATION»

2306-1286 (Print)

2541-7614 (Online)

ISSUES
OF APPLIED
LINGUISTICS

Number 1 (33)

Moscow

2019

Non-profit organization “The Business and Vocational Foreign Languages Teachers
National Association”

EDITORIAL BOARD MEMBERS:

Malyuga E.N., Academician of Russian Academy of Natural Sciences, Dr. of Philology, Prof.
(Editor-in-chief. Moscow, Peoples’ Friendship University of Russia),
Bauer Karin PhD Prof. (Canada, University McGill),
Beatty Ken Prof. Dr. (USA, Anaheim University)
Dollerup Cay PhD Prof. (Denmark, University of Copenhagen),
Klyukanov Igor Prof. (USA, Eastern Washington University)
Tomalin Barry Prof. (Great Britain, London Academy of Diplomacy),
Hansen Volkmar Prof. Dr. (Germany, University of Duesseldorf),
Alexandrova O.V., Academician of Russian Academy of Natural Sciences, Dr. of Philology,
Prof. (Moscow, Moscow State University),
Volkova Z.N., Dr. of Philology, Prof. (Moscow, University of Russian Academy of Education),
Dmitrenko T.A., Academician of International Academy of Science and Higher School, Dr. of
Pedagogy, Prof. (Moscow, Moscow State Pedagogical University),
Mikheeva N.F., Academician of International Academy of Science and Higher School, Dr. of
Philology, Prof. (Moscow, Peoples’ Friendship University of Russia),
Nazarova T.B., Dr. of Philology, Prof. (Moscow, Moscow State University),
Ponomarenko E.V., Academician of Russian Academy of Natural Sciences, Dr. of Philology,
Prof. (Moscow, MGIMO University),
Radchenko O.A., Dr. of Philology, Prof. (Moscow, Moscow State Linguistic University),
Kharkovskaya A.A., Cand. of Sc. (Philology), Prof. (Samara, Samara State University),
Khramchenko D.S., Dr. of Philology, Prof. (Tula, Tula State Pedagogical University).

Address: 117198, Moscow, Miklukho-Maklaya, 6

The Journal is indexed in Russian Science Citation Index, Google Scholar, Ulrich’s Periodicals,
Crossref, EBSCO.

2306-1286 (Print)
2541-7614 (Online)
<https://doi.org/10.25076/vpl.33>

© Peoples’ Friendship University of Russia,
Publishing house, 2019
© Authors, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

<i>О'ДАУД Р.</i> Виртуальный обмен и его роль в международном образовании	7
<i>АВРАМЕНКО А.П., ТИШИНА М.А.</i> Мобильные технологии для развития социокультурной компетенции	43
<i>ДАВТЯН А.Г.</i> Способы образования однокомпонентных и многокомпонентных терминов международного гуманитарного права в русском и английском языках	55
<i>ИВАНОВА-СЛАВЯНСКАЯ Н.В.</i> К вопросу о необходимости обучения академическому письму на английском языке студентов российских вузов: культурный аспект	67
<i>КУЗНЕЦОВ А.А.</i> Методическая концепция проекта Langteach- online для самостоятельного изучения русского языка и культуры России иностранными студентами	93
<i>ПОНОМАРЕНКО Е.В., ПАРШУТИНА Г.А., ПИЧКОВА В.П., ПОЛЯКОВА К.А.</i> Глагольные средства со значением коммуникации как инструменты позитивного воздействия в речевой стратегии контактирования в английском деловом дискурсе	109

CONTENTS

<i>O'DOWD R.</i> Virtual Exchange and its Role in International Education	7
<i>AVRAMENKO A.P., TISHINA M.A.</i> Mobile technologies for the development of the sociocultural competence	43
<i>DAVTYAN A.G.</i> The method for forming of single-component and multi-component of international humanitarian law in Russian and English languages	55
<i>IVANOVA-SLAVIANSKAIA N.V.</i> Towards the agenda of English (L2) academic writing teaching at Russian universities: cultural aspect	67
<i>KUZNETSOV A.A.</i> The methodological concept for the Langteach-online project aimed at autonomous Russian language and culture learning by international students	93
<i>PONOMARENKO E.V., PARSHUTINA G.A., PICHKOVA V.P., POLYAKOVA K.A.</i> Verb means denoting communication as tools of positive impact in speech strategy of contact in Business English discourse	109

UDC 372.881.111.1
<https://doi.org/10.25076/vpl.33.01>
Robert O'Dowd
University of León, Spain

VIRTUAL EXCHANGE AND ITS ROLE IN INTERNATIONAL EDUCATION

This chapter introduces the competences which are being developed as part of approaches to international education across the globe and also reviews the main approaches to developing these competence sets. The chapter then goes on to explore how Virtual Exchange can contribute to the development of the competence sets which students need to learn and work and to argue for its more widespread use and integration as a tool for preparing university students for the challenges of the globalised, networked world.

Virtual Exchange aims to develop international curriculum through online intercultural collaboration and exchange in the classroom. This is because higher education's response to the challenges and possibilities of globalization has come principally in the form of internationalisation. The author considers Foreign Language and Business Studies as disciplines which has recognised the relevance and potential of Virtual Exchange.

On the one hand, failures in intercultural communication are treated as opportunities for learning and reflection; on the other hand, scientists are searching for ways to overcome breakdowns in communication due to cultural differences.

Key words: intercultural competence, global citizenship, Virtual Exchange, telecollaboration, digital competences

Introduction

All over the globe, a growing number of higher education institutions are engaging their students in Virtual Exchange – a rich and multifaceted activity which refers to online intercultural interaction and collaboration projects with partner classes from other cultural contexts under the guidance of educators and/or expert facilitators. In contrast to many forms of online learning which are based on the transfer of information through video lectures, Virtual Exchange is based on

student-centred, collaborative approaches to learning where knowledge and understanding are constructed through learner-interaction and negotiation.

The basic rationale for engaging university students in such learning is quite simple and was summed up already 20 years ago in this way by Cummins and Sayers (1995):

“In the world of the twenty-first century, decision making and problem solving in virtually all spheres – business, science, community development, government, politics- will depend on electronic networks than span diverse national and cultural boundaries. Students whose education has provided them with a broad range of experiences in using such networks for intercultural collaboration and critical thinking will be better prepared to thrive in this radically different communications and employment environment than those who have not been provided with access to cross-cultural awareness and problem-solving skills” (p.12).

However, before looking in detail about the contribution which Virtual Exchange can make to this area, it is first of all necessary to identify the key objectives of the internationalized curriculum. A review of the literature suggests that, first of all, there is common consensus that students from all disciplines require an international element as part of their education in order to be able to work and live successfully in an increasingly globalized society. Second, there also appears to be wide agreement that an internationalized curriculum involves the development, not only of the competences of intercultural competence, but also of digital and foreign language competences. Indeed, there is a recognition that these three competence sets are intertwined and that it is increasingly difficult to develop any one of these comprehensively without also attending to the other two. Simply put, students cannot interact online successfully without being able to establish successful working relationships with people from other cultural backgrounds; students cannot be considered effective global citizens if they are not able to operate effectively in digital environments; and students can neither interact successfully online nor establish serious intercultural relationships if they are not competent in foreign languages.

This chapter sets out to review what is understood by internationalisation in university education and to examine these different areas of competence which are associated with this term.

Globalisation and university education

The processes of globalization have affected every aspect of modern society and university education has been no exception. Globalization, can be defined as “interdependence among nations and manifested in the economic, political, social, cultural, and knowledge spheres. Central to globalization are the increased mobility of goods, services, and people and the accelerating use of information and communication technologies to bridge time and space in unprecedented ways and at continually decreasing costs” (the International Association of Universities, 2012, p.1). Globalization has had many consequences for university education. It has brought about a staggering growth in the numbers of international mobile students and faculty; it has facilitated unprecedented levels of cooperation between institutions in research and teaching initiatives; and it has enabled universities to sell their courses and services, both physically and virtually, to a global market. The statistics available in relation to these trends are staggering at times and leave no doubt as to the fact that universities are now educating, researching and competing in a global arena. For example, in 2012, more than 4.5 million students were enrolled in tertiary education outside their country of citizenship (Education at a Glance 2014: OECD Indicators, p.342). Among the most popular destinations, Europe remains one of the most popular for mobile learners, with a stable share of around 45% of the internationally mobile student population, a population expected to grow from around 4 million to 7 million by 2020 (European Commission, 2013, p. 3).

Higher education’s response to the challenges and possibilities of globalization has come principally in the form of internationalisation. Internationalisation is defined by Knight as a “process of integrating an international, intercultural, or global dimension in the purpose, functions, or delivery of postsecondary education” (2003, p.2). The challenges which internationalisation seeks to address are numerous and complex. They include the need to develop comprehensive international educational strategies which are not over dependent on student mobility programmes; to develop in students the particular skills and competences necessary for working in the global workplace

and, lastly, the urgent necessity to contribute to the development of students' intercultural tolerance and to train them to be "graduates, professionals, and citizens of the world to live and work effectively in a rapidly changing and increasingly connected global society" (Leask, 2015, p.17).

Internationalising the curriculum

Since its emergence as a concept in the 1990's, internationalization has come to be considered a basic, essential part of any university's educational policies. There has been a great deal of literature devoted to the term and its components but this chapter will limit itself to exploring the intended outcomes of this process and the potential role that new technologies and Virtual Exchange have to play in this field.

There have been a confusing number of terms used to describe internationalization processes in university education. Hudzik mentions a number of them including "internationalization of higher education," "campus internationalization," "globalization of higher education," "comprehensive internationalization," "internationalization of curriculum and learning," (2011, p.9) before going on to propose his own term comprehensive internationalization. The European Parliament proposes an ample definition of the process and its intended outcomes in the following:

"Internationalization of higher education is the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society" (European Parliament, 2015, p. 281).

Despite the numerous terms for 'internationalisation', most authors coincide on the essential components of the process. Knight (2008), for example, identifies two components under the term: the first of these is 'internationalisation at home' and includes curriculum-oriented activities that help students develop international understanding and intercultural skills and that prepare students to be active in a much more globalized world; and second, 'internationalisation abroad' which refers to all forms of education across borders, including student and teacher mobility, joint degrees, strategic international partnerships etc. The European Commission, in its communication "European Higher Education in the World" essentially coincides with these basic

components but presents them in three strategic areas: Promoting the international mobility of students and staff; promoting internationalisation at home and digital learning; and strengthening strategic cooperation, partnerships and capacity building (2013, p.4). Of particular interest in this definition is the link made between ‘internationalisation at home’ and ‘digital learning’.

Opinions differ when it comes to the reasons for internationalization, depending on whether one comes from a neo-liberal or more cosmopolitan tradition (Galinova, 2015, p.18). Some authors have underlined the link between internationalization and the development of intercultural or global competences necessary to operate successfully in a globalized workplace. Hudzik, for example, claims that “[i]nternationalization can be a means to prepare graduates for life and work in a global market of products, services and ideas” (2011, p. 8), while the European Commission (2013) states that “[t]he internationalisation of higher education will help prepare our learners, whether going abroad or staying in Europe, to live in a global world, increasing their experience and knowledge, employability, productivity and earning power” (2013, p. 3). Leask argues that “[e]ngineers, archaeologists, and physicists all over the world will at some stage more than likely work in a multicultural, diverse team and they will need to exercise intercultural competence in other work and social situations – as professionals and citizens” while Grandin and Hedderich suggest that in the case of 21st century engineering “the future belongs to those who learn to work or team together with other groups without regard to location, heritage, and national and cultural difference” (2009, p. 363).

However, others have looked beyond the issue of employment skills, and have underlined a more ethical or principled motivation for internationalization which can be summarized in the following way: Our society is increasingly globalized. The boundaries between the local, national and global are blurred and our graduates are destined to live in a world where they are in constant contact with members of other cultural backgrounds. Universities therefore need to prepare students to be ‘global citizens’ and develop their “capacity to critique the world they live, see problems and issues from a range of perspectives, and take action to address them” (Leask, 2015, p.17). This ethical or ‘principled’ approach to internationalization is echoed by

Rizvi (2007): He calls for internationalization to develop in students a “critical cosmopolitanism that views all of the diverse people and communities as belonging to the same universe” (2007, p.400). Similarly, Richardson (2016) proposes a ‘cosmopolitan approach’ to international Higher Education which will bring learners beyond a superficial contact with other cultures and other worldviews and be able to actively engage with difference through mutual understanding and respect.

Some authors have striven to strike a balance between economic and ethical motivations. The International Association of Universities, for example, in their key document *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action* suggest that internationalization is driven by the need to “prepare students to be better global citizens and as productive members of the workforce” (2012).

Tools for developing international study programmes

Various activities and initiatives have been employed to internationalize university education including joint and shared degrees and the teaching of subjects through English. However, in many cases, internationalisation has become synonymous with student and staff mobility. In the European context, the European Union has put great emphasis and has invested heavily on student mobility and has set itself the task of achieving 20% student mobility by 2020, although this currently stands at 5%. It has also contributed to facilitating student mobility by enabling greater comparability and compatibility among countries of the European Higher Education Area through the implementation of the Bologna Process and tools such as European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) and the European Qualifications Framework (EQF). Apart from student mobility between member states, Europe also currently attracts 45% of the internationally mobile student population, a population expected to grow from around 4 million to 7 million by 2020. In the United States, the Institute of International Education (IIE) proposes that universities double the number of students engaged in periods of study abroad, which currently is also well below 10% (IIE, 2015).

However, in recent years, there has been a growing belief that mobility is alone not sufficient to achieve the goals of internationalization. There are various reasons for this. The first reason

for moving the emphasis away from physical mobility is based on the belief that it is essentially an elitist and exclusionary activity and the financial costs of engaging in student mobility programmes means that it is not economically viable as a way to develop intercultural or global competences in university students. Richardson, for example, questions the blind faith which many invest in physical mobility programmes for this reason: “Mobility tends to be socially exclusive, providing opportunities to elite students to enhance their distinctiveness from other students but remaining inaccessible to many” (2016, p53). Even the European Commission, which, as we have seen, has invested greatly in promoting student mobility at university level, recognizes that...

“mobility will always be limited to a relatively small percentage of the student and staff population: higher education policies must increasingly focus on the integration of a global dimension in the design and content of all curricula and teaching/learning processes ...to ensure that the large majority of learners, the 80-90% who are not internationally mobile for either degree or credit mobility, are nonetheless able to acquire the international skills required in a globalised world” (2013, p.6).

A second reason for moving away from an emphasis on student mobility is based on growing evidence in the literature that physical mobility does not actually lead automatically to the development of intercultural competence or an enhanced transnational identity – which are very often the goals of internationalization policies and mobility programmes. Papatsiba (2005), for example, looked at the impact of Erasmus mobility on a cohort of French students in order to investigate the extent to which students’ experiences reflected the political and policy aims of the Erasmus mobility programme and she concluded that “acquiring a feeling of belonging in an enlarged Europe, enriching national identities with the desired European dimension remained a somewhat random result of experiential learning. This type of learning depends on situations, on encounters, as well as on the individual’s psychology” (p.183). There have been similar findings by Paige et al. (2010 cited in Richardson p.87): “what really counts is not how long you stay or where you go, but the quality of the program and the nature of deep cultural and learning experiences provided” (2010, p.7). Richardson suggests that the factors which decide whether students

actually develop their intercultural awareness or skills are 1) clear learning objectives; 2) contact with local community and 3) rigorous and facilitated reflective practices.

Finally, there is also debate about whether physical mobility programmes actually contribute to the development of the skills set which is necessary for employment in the global workplace. The Erasmus Impact Study (2014) examined the effects of Erasmus mobility on skills development and the employability of students and did find mainly positive relationship between student mobility and employment. The study found, for example that “[t]he share of employers who considered experience abroad to be important for employability also nearly doubled between 2006 and 2013 from 37% to 64%” (Brandenburg, 2014, p. 16). It also found that mobile students increased their advantage over the non-mobile students on six factors which were closely related to employability skills by 118% for all mobile students and 42% for Erasmus students. Furthermore, more than 90% of the students reported an improvement in their soft skills, such as knowledge of other countries, their ability to interact and work with individuals from different cultures, adaptability, foreign language proficiency and communication skills. However, Richardson warns that “[m]uch of the rhetoric around Erasmus is about creating an elite trans-European workforce with appropriate skills to contribute to greater cohesion and cooperation within the European Union. This assumes ...that a certain skill set is gained from mobility” (2015, p.48). However, after she reviews the research on employability and mobility, she concludes:

“Overall it would seem that for some students who participate in Erasmus...employment prospects are enhanced, while for others they are not. And it is likely that this pattern is equally true of mobile students around the world. Hence, enhancing employability is something that can be done without the need to study in another country” (2015, p.50).

The second area of research which offers insight into how to maximize the educational impact of intercultural contact and interaction is study abroad. This is defined by the Forum on Education Abroad as “a subtype of education abroad that results in progress toward an academic degree at a student’s home institution ...excluding the pursuit of a full academic degree at a foreign institution” (2011: p.12). As an

integral part of internationalisation policies in university education, study abroad programmes have received great attention and Kinginger (2008) reports a dramatic growth in interest in the learning outcomes of these programmes. However, this body of research has produced rather sobering findings on the impact of periods of study abroad on students' intercultural development. Although there has been much support from political institutions and university organisations for physical mobility per se as a tool for developing tolerance and intercultural awareness, recent evidence in the literature suggests that, in the same way that much telecollaborative research has revealed that virtual exchange often has little impact on students' attitudes and intercultural understanding (Kern, 2014; O'Dowd, 2016; Ware & Kramsch, 2004), study abroad does not actually lead automatically to the development of intercultural competence or an enhanced transnational identity. This has called into question the traditional non-interventionist approach to study abroad programmes (Vande Berg & Paige, 2008) and, as with research in intergroup contact theory, various studies have looked to identify the factors which influence the intercultural learning outcomes of study abroad. Kinginger (2009) suggests that "study abroad experiences are quite diverse and their quality dependent both on the reception extended to students and on the students' own dispositions toward learning" (p.213). Similarly, Papatsiba (2005) looked at the impact of Erasmus mobility on a cohort of French students in order to investigate the extent to which students' experiences reflected the political and policy aims of the Erasmus mobility programme and she concluded that "acquiring a feeling of belonging in an enlarged Europe, enriching national identities with the desired European dimension remained a somewhat random result of experiential learning. This type of learning depends on situations, on encounters, as well as on the individual's psychology" (p.183). There have been similar findings by Paige et al. (2010): "what really counts is not how long you stay or where you go, but the quality of the program and the nature of deep cultural and learning experiences provided" (p.7).

Apart from emphasizing the importance of the quality and depth of the intercultural encounters which student experience during study abroad, the literature in this area also underlines that there is a clear need for students to have opportunities to reflect on their experiences and that this reflection process should come in the form of pedagogical

interventions or mentoring programmes moderated by educators. Savicki & Price (2015) stress that “reflection is an important piece of the study abroad experience” (p.587) and they refer to Engle & Engle’s five-level framework of study abroad programmes which puts ‘focused and reflective interaction with the host culture’ as key to successful study abroad. Similarly, Jackson & Oguro (2017) argue that in order for students to learn from their experiences abroad, intercultural interventions are necessary in all phases of study abroad – i.e. before, during and after the mobility period. They also support interventions which move away from simplistic theories of ‘culture as nation’ and instead promote critical perspectives of culture and interculturality. Examples of such interventions include ‘cultural mentoring’ (Jackson, 2017) which train mobile students to engage in critical reflection on their international experiences.

Based on these economic and educational limitations of physical mobility, there has been a growing interest in recent years in finding ways on campus and within course curricula to develop students’ intercultural competence and expose them to international learning experiences (Brewer & Leask (2012, Handbook). This has been known by the term Internationalization at Home (IaH) and the related concept of Internationalisation of the Curriculum (IoC). This shift in focus from ‘mobility to some’ to ‘international learning opportunities for all’ is seen by many as not only practical but also as just and democratic as it provides all students with the opportunity to develop the skills and attitudes of the global workplace and global citizenship (De Wit, 2016; Richardson, 2015).

Subtle yet important differences of emphasis emerge when the terms IaH and IoC are compared together. Internationalisation at Home (IaH) is defined by Beelen and Jones as “the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments” (Beelen and Jones 2015, p. 9) meanwhile Leask defines internationalization of the curriculum as “the incorporation of international, intercultural, and/or global dimensions in the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods, and support services of a program of study” (2009, p.209, cited in Leask 2015). De Wit (2016, p.74) explains that the most important difference is that whereas IaH looks at the integrative process

of international and intercultural dimensions in the formal and informal curriculum, IoC looks exclusively at the content, process, learning outcomes and assessment of students' curriculum. This means that IaH has a broader reach, dealing with all international and intercultural activities and learning which take place on campus. This could include, for example, how international students are integrated, international weeks, courses offered in other languages etc.

Leask, in her seminal work on the issue (2015), identifies three elements of curriculum design which are key to IoC. She insists that integrating international elements in the university curriculum should not only be about preparing students for professional outcomes, but should also “prepare students to be ethical and responsible citizens and human beings in this globalized world” (2015, p.30). She also insists that, in order for IoC to have value, it should be based on clearly articulated goals or objectives and these should be assessed in a formal manner. Finally, she argues that one specific course or program is not sufficient to deal with international issues in the curriculum and that IoC will need to be attended to across a course of study: “The development of skills such as language capability and intercultural competence may need to be embedded in a number of courses at different levels” (2015, p.30).

The goals of an international curriculum

Any practitioner or researcher investigating the goals or intended outcomes of international education may be taken aback by the variation and complexity in terminology currently in use in the field. While in the area of foreign language education the terms intercultural competence and intercultural awareness have now gained general acceptance, the interdisciplinary nature of international education has meant that intercultural competence is now used interchangeably with global competence (Jane Wilkinson (2012, Routledge Handbook intercultural Communication). Deardorff and Jones (2012) lament that there is still little consensus on terminology around intercultural competence in international education and that, depending on the discipline, readers will encounter many different terms including global competence (in the field of engineering field, for example) and cultural competence in the field of social work (p. 284).

Probably the best known model of intercultural competence is Byram's model of intercultural communicative competence (1997). In

this model, Byram outlines the attitudes, knowledge, skills and critical cultural awareness which people need to interact and collaborate successfully with members of other cultures. This model has been used extensively in foreign language education and has been one of the key tools used in foreign language telecollaboration research to identify learning outcomes in virtual exchange (O'Dowd, 2006; Ware, 1998). Another well-known model of global competence is The Global People Competency Framework (Specer-Oatey and Stadler, 2009). This model also outlines the competencies that are needed for effective intercultural interaction but presents them in four interrelated clusters, according to the aspect of competence they affect or relate to: 1) Knowledge and ideas, 2) Communication 3) Relationships and 4) Personal qualities and dispositions. This model has also been used extensively and the developers have adapted the competences in the model to different stages of the lifecycle of an intercultural project.

However, in recent years, the question of terminology has become even more complex due to the emergence of the terms intercultural citizenship and global citizenship, which themselves carry separate, but related, connotations and objectives. Models of Global Competence now compete for attention with Models of Competence for Democratic Culture (Council of Europe, 2016) and Frameworks for Intercultural Citizenship (Byram, 2008). It appears that the term that is gaining dominance over the others in international education is global citizenship. De Wit explains that “the term ‘global citizenship’ is being used increasingly to define the main outcome of international education: “to educate graduates who will be able to live and work in the globalised world” (2016, p. 75) while Deardorff & Jones observe that “[t]he notion of global citizenship has become part of the internationalisation discourse in higher education around the world” (2012, p. 295). However, Leask warns us that while global citizenship may be the increasingly accepted term, “there is, however, less agreement on what is meant by the term “global citizenship” and the scope and nature of the learning outcomes necessary for graduates to be global citizens” (2015, p. 58).

The essential difference between global competence and global citizenship or intercultural competence and intercultural citizenship lies in the importance attributed to active engagement. Porto explains: “It integrates the pillar of intercultural communicative competence from

foreign language education with the emphasis on civic action in the community from citizenship Education” (p.5). UNESCO (2014) define Global Citizenship Education as aiming “to empower learners to engage and assume active roles, both locally and globally, to face and resolve global challenges and ultimately to become proactive contributors to a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable world” (p.15). So, while intercultural or global competence refer to the development of knowledge, skills, attitudes and values to communicate and act effectively and appropriately in different cultural contexts (without necessarily putting them to use), global or intercultural citizenship borrow from models of citizenship education to refer to the application of these competences to actively participating in, changing and improving society. Leask see global citizenship as developing graduates who “will be committed to action locally and globally in the interests of others and across social, environmental, and political dimensions” (2015, p. 60) and Byram sees intercultural citizenship experience as being “focused on social and political engagement. This may include the promotion of change or improvement in the social and personal lives of the intercultural individuals or their fellows” (2008, p. 187). Global competence can, therefore, be seen as a part of global citizenship. Morais and Ogden clearly understand this to be the case when they explain that “[g]lobal citizenship is understood as a multidimensional construct that hinges on the interrelated dimensions of social responsibility, global competence, and global civic engagement” (2011, p. 449, my italics added).

The concept of active citizenship has been taken up widely in recent years as a key educational outcome. The United Nations Secretary-General’s Global Education First Initiative (GEFI) established ‘fostering global citizenship’ as one of its three priority areas (UNESCO, 2014). In the European context, the institutions of the European Union and Council of Europe have also striven to instill democratic citizenship principles in European society.

For example, the EU Education Ministers adopted in 2015 the “Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education” (2015). Known as the Paris Declaration, this document urges the member states of the European Union to ensure the sharing of ideas and good practice with a view to “ensuring that children and young people acquire social,

civic and intercultural competences, by promoting democratic values and fundamental rights, social inclusion and nondiscrimination, as well as active citizenship (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016, p3. My italics added). The Paris Declaration sets out a list of concrete objectives to be pursued at national and local level and defines four overarching priorities for cooperation at EU-level:

1. Ensuring young people acquire social, civic and intercultural competences by promoting democratic values and fundamental rights, social inclusion and non-discrimination, as well as active citizenship;

2. Enhancing critical thinking and media literacy, particularly in the use of the Internet and social media, so as to develop resistance to discrimination and indoctrination;

3. Fostering the education of disadvantaged children and young people, by ensuring that our education and training systems address their needs;

4. Promoting intercultural dialogue through all forms of learning in cooperation with other relevant policies and stakeholders (2015).

In Higher Education in the USA, Global Citizenship has also received much attention. The international organization NAFSA have published various policy documents and publications on developing global competence and global citizenship for American institutions of Higher Education (e.g. *Toward Globally Competent Pedagogy and Global Learning: Defining, Designing, Demonstrating*) and in 2014 the US government held a White House Summit on the theme of Study Abroad and Global Citizenship.

So what are the key elements of intercultural or global citizenship which educators should take into account when developing their virtual exchange initiatives? Although there are various studies and discussions of what global citizenship should involve (Leask, 2015; UNESCO, 2014), there are currently three models or interpretations of Global Citizenship Education which stand out as they provide detailed, comprehensive frameworks of competences which can be used for developing virtual exchange initiatives. These are the Council of Europe's Framework of Competences for Democratic Culture (2016), UNESCO's model of Global Citizenship Education (2014) and Byram's Framework for Intercultural Citizenship (2008).

The Council of Europe's model of Competences for Democratic Citizenship and Intercultural Dialogue sets out to describe the

competences which learners need to acquire “if they are to participate effectively in a culture of democracy and live peacefully together with others in culturally diverse democratic societies” (2016, p.5). The model was developed through a systematic analysis of 101 existing models of democratic competence and intercultural competence and therefore reflects a comprehensive overview of what is generally understood in the literature to be the key elements of global citizenship. Indeed, Barnett (2015) states that “the model that we have developed in this project is inherently a global citizenship perspective” and that the model is “inherently tied to a global or cosmopolitan citizenship perspective – this perspective emphasizes the need for people to view themselves as citizens of a world community based on common human values and human dignity who respect other people’s cultural affiliations” (NP). The model contains 20 competences organized into 3 sets of values, 6 attitudes, 8 skills and 3 bodies of knowledge and critical understanding which are considered necessary for the preparation of learners as competent democratic citizens.

The model is very comprehensive and identifies many of the skills and areas of knowledge which university graduates are likely to need to live and work as active global citizens. These include, for example, analytical and critical thinking skills (“the skills required to analyse, evaluate and make judgments about materials of any kind ...in a systematic and logical manner” (2016, p.10)), cooperation skills (“the skills required to participate successfully with others in shared activities, tasks and ventures and to encourage others to co-operate so that group goals may be achieved” (2016, p.10)) and knowledge and critical understanding of the world (“knowledge and critical understanding in a variety of areas including politics, law, human rights, culture, cultures, religions, history, media, economies, the environment and sustainability” (2016, p.11)). Significantly, the model also pays special attention to linguistic skills and knowledge, thereby taking into account the important role of foreign language competence in facilitating intercultural contact and communication. In this regard, the model contains linguistic, communicative and plurilingual skills as well as knowledge and critical understanding of language and communication.

However, any practitioner who considers using this model must keep in mind the political principles and educational and political objectives upon which the model is based. The model, as its name

clearly suggests, is aimed at developing citizens so they can “participate effectively in a culture of democracy” (2016, p.16) and, as such, is based on values which are common in Western societies. These include “the general belief that societies ought to operate and be governed through democratic processes” (2016, p.8), and the belief that “cultural variability and diversity, and pluralism of perspectives, views and practices ought to be positively regarded, appreciated and cherished” (p.8). The authors are explicit in the document that the model is aimed at citizens of democratic societies and that they should not be considered “general political competences which could be used in the service of many other kinds of political order, including anti-democratic orders” (p. 36). The document should therefore be understood in the current context of European society where European institutions such as the European Commission and the Council of Europe are striving to promote democratic values and practices among young people in response to the rise of anti-democratic movements such as right-wing extremism and radical Islamism. Against the background of recent terror attacks in Paris and Brussels, this document is clearly an attempt to locate intercultural dialogue and the principles of democratic citizenship to the centre of educational curricula in Europe.

Undoubtedly, for Virtual Exchange initiatives between European countries, this model provides a comprehensive set of competences which educators can use to shape and give direction to their telecollaborative activities. But it is necessary to question whether such a model would be acceptable as the basis for Virtual Exchange projects which bring European or other Western students into online collaboration with classrooms in countries where democracy is not the accepted form of government or where democracy is, perhaps, understood in very different ways. One of the key goals of intercultural education and Virtual Exchange is to give students opportunities to come into contact and engage in dialogue with worldviews and cultural perspectives which can be radically different to their own. Using a framework such as this one, which has democracy as its basis, may be seen by educators and students in non-democratic countries as an attempt to impose western values and as a form of educational imperialism. Needless to say, this is not to suggest that VE should involve a relativist approach where every opinion and practice is

accepted in the name of cultural diversity. Respect for difference in cultural beliefs and practices will always need to have limits – but these limits may have to be drawn along the line of the Universal Declaration of Human Rights rather than on western definitions and interpretations of democracy (see Byram, 2008, p.175). That said, the Council of Europe is currently developing a comprehensive set of descriptors which will enable educators to operationalize the competences and develop activities and assessment criteria for different levels of learners. There is no reason why descriptors from some of the competence sets (skills and attitudes, for example) could be used, while ignoring those of the more context-specific values set.

An alternative model which may be more suited to Virtual Exchange initiatives which bring Western classrooms into contact with partners in countries, for example, from the Muslim/Arab world or China is Byram's Framework of Intercultural Citizenship (2008, 2016). This model combines elements of foreign language competence, critical cultural awareness and intercultural communication skills adapted from his earlier model of intercultural communicative competence (1997) with the principles and content of citizenship education which involve learning leading to activity and 'service to the community'. While the elements of citizenship education are adapted from Himmelmann's model of 'democracy learning' (2007), the model deliberately avoids an over-emphasis on Western interpretation of democratic principles and understands democracy and political education as the development of 'transnational communities' and critical thinkers who engage in social and political activity together to improve their own personal lives or the societies they live in. Byram explains: "The aim is to define the competences which would enable an individual to engage in political activity – "community involvement and service" to use the phrase from the English national curriculum... – with people of another state and a different language from their own" Byram, M. (2011, p.16). Intercultural citizenship from an internationalist perspective. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 1(1), 10-20. This would appear to be in line with Leask's understanding of global citizenship as "making the world a better place at social, environmental levels" (2015).

The UNESCO (2014) model of Global Citizenship Education (2014) concurs with the other two models in that it strives to present an approach to global citizenship which goes beyond the development of

knowledge and cognitive skills and looks also at values, soft skills and attitudes which will facilitate international cooperation and promote social transformation. The model stems from the aspirational rather than functional approaches to global citizenship and aims to engage students with the universal themes of sustainable development and peace, including conflict, poverty, climate change, energy security, unequal population distribution, and different forms of inequality and injustice. The model stems from a bottom-up design and appears to be based on various global citizenship initiatives from countries, organisations and experts who took part in two key UNESCO events: the Technical Consultation on

Global Citizenship Education (Seoul, September 2013) and the first UNESCO Forum on Global Citizenship Education (Bangkok, December 2013).

Perhaps due to the need to achieve consensus from a wide range of participants, the model is not outlined in as much detail as those presented earlier, and is limited to proposing the following competence sets which are considered to be ‘common denominators’ in the different approaches to global competence:

- an attitude supported by an understanding of multiple levels of identity, and the potential for a collective identity that transcends individual cultural, religious, ethnic or other differences (e.g. sense of belongingness to common humanity, respect for diversity);

- a deep knowledge of global issues and universal values such as justice, equality, dignity and respect (e.g. understanding of the process of globalization, interdependence/interconnectedness, the global challenges which cannot be adequately or uniquely addressed by nation states, sustainability as the main concept of the future);

- cognitive skills to think critically, systemically and creatively, including adopting a multiperspective approach that recognizes different dimensions, perspectives and angles of issues (e.g. reasoning and problem-solving skills supported by a multi-perspective approach);

- non-cognitive skills, including social skills such as empathy and conflict resolution, and communication skills and aptitudes for networking and interacting with people of different backgrounds, origins, cultures and perspectives (e.g. global empathy, sense of solidarity);

•behavioural capacities to act collaboratively and responsibly to find global solutions to global challenges, and to strive for the collective good (e.g. sense of commitment, decision-making skills) (2014, p. 17).

However, the international curriculum does not focus exclusively on the development of intercultural and global competence sets. It also requires that attention be paid to digital and linguistic competences. An approach which aims to develop these competences will be looked at in the following section.

Virtual Exchange: Developing the international curriculum through online intercultural collaboration and exchange in the classroom

One of the main approaches to developing the competences of the international curriculum is undoubtedly Virtual Exchange. But what is Virtual Exchange? And what are the models or approaches to this methodology which are currently being implemented in Higher Education? In this section I will present an overview of some of the different approaches to Virtual Exchange which are currently being used in higher education. However, before examining these approaches in detail, the historical origins of this activity will be looked at briefly.

The historical origins of Virtual Exchange have been traced by Cummins and Sayers (1995) and Mueller-Hartmann (2007) to the learning networks pioneered by Célestin Freinet in 1920s France and later by Mario Lodi in 1960s Italy, decades before the internet was to become a tool for classroom learning. Freinet made use of the technologies and modes of communication available to him at the time to enable his classes in the north of France to make class newspapers with a printing press and to exchange these newspapers along with ‘cultural packages’ of flowers, fossils and photos of their local area with schools in other parts of France. Similarly, Lodi motivated his learners and helped to develop their critical literacy skills by encouraging them to create student newspapers in collaboration with distant partner classes.

The first examples of online collaborative projects between classrooms around the globe began to appear within a few years of the emergence of the internet. Early reports include the work of the Orillas Network (Cummins & Sayers, 1995), the AT&T Learning Circles (Riel, 1997), as well as more in-depth research studies into foreign language exchanges (Brammerts, 1996; Eck, Legenhausen & Wolff,

1995). The publication *Virtual Connections: Online Activities for Networking Language Learners* (Warschauer, 1995) included a collection of 'cross-cultural communication' projects which reported on foreign language students creating personal profiles, carrying out surveys and examining cultural stereotypes with distant partners. Around this time, a number of websites, including *Intercultural E-mail Classroom Connections* (IECC) and *E-Tandem*, also became available online in order to link up classrooms across the globe and to provide practitioners with activities and guidelines for their projects. The IECC listserv was established by university professors at St. Olaf College in Minnesota, USA and functioned as one of the first 'matching services' for teachers who wanted to connect their students in e-mail exchanges with partner classes in other countries and in other regions of their own country. Between 1992 and 2001, IECC distributed over 28,000 requests for e-mail partnerships (Rice, 2005).

The E-tandem server was aimed at matching learners of foreign languages and was supported by a network of research and project work carried at Bochum University in Germany and Trinity College in Dublin (Christine et al., 1999; O'Rourke, 2005). Meanwhile, practitioners such as Ruth Vilmi in Finland (Vilmi, 2004) and Reinhard Donath (1997) in Germany helped to make the activity better known by publishing practical reports of their students' work online. Vilmi's work focussed on online collaboration between technical students at universities across Europe, while Donath provided German secondary school foreign language teachers with a wide range of resources and information about how projects could be integrated into the curriculum.

The IECC website also contained a very active discussion forum between 1994 and 1995 where practitioners were often asked by the moderator and IECC co-founder Bruce Roberts to react to questions related to how online intercultural exchanges could be integrated into the classroom and what type of tasks were successful in online exchanges. The responses to these questions reveal not only many of the challenges which pioneering telecollaborators were facing during the infancy of the internet, but they also demonstrate that many of the key pedagogical principles of the time are still very relevant for 21st century Virtual Exchange. Practitioners wrote about the need for adequate time for students to reflect on their email interactions as well as for adequate access to resources to ensure fluid communication

between classes. They also mention the importance of pedagogical leadership on behalf of the teachers in organising and exploiting the exchange. Roberts summed up what he considered to be the key to success in email classroom connections as being the pedagogical integration of the activity into the class and the learning process: “when the email classroom connection processes are truly integrated into the ongoing structure of homework and student classroom interaction, then the results can be educationally transforming” (1994, n.p.)

Subject-specific Virtual Exchange (1): Foreign Language Learning Initiatives

It is not surprising that one of the disciplines to most eagerly take up Virtual Exchange as a learning tool has been foreign language education. From the beginnings of the internet in the early 1990’s, foreign language educators have seen the potential of connecting language learners with counterparts in other countries in order to expose them to native speakers of other languages and to give them semi-authentic experiences of communicating in these languages.

In foreign language education, Virtual Exchange has been referred to principally as telecollaboration (Belz, 2003), telecollaboration 2.0 (Guth and Helm, 2010), e-tandem (O’Rourke, 2007) or Online Intercultural Exchange (O’Dowd, 2007, O’Dowd and Lewis, 2016) and over the past 20 years it has gone on to become an integral part of Computer-Assisted Language Learning (CALL) or Network-based Language Teaching (NBLT) (Kern, Ware, & Warschauer, 2008; O’Dowd, 2006). Virtual Exchange in foreign language education has traditionally taken the form of one of two models—each one reflecting the principal learning approaches prevalent in foreign language education at the time. The first well-known model was e-tandem, which focused on fostering learner autonomy and learners’ ability to continue their language learning outside of the language classroom. The second model is usually referred to as Intercultural Telecollaboration or Online Intercultural Exchange (O’Dowd, 2007) and reflects the emphasis in the late 1990s and early 2000s on intercultural and sociocultural aspects of foreign language education.

In the e-tandem model (O’Rourke, 2007), two native speakers of different languages communicate together with the aim of learning the other’s language, and messages are typically written 50% in the target and 50% in the native language, thereby providing each partner with an

opportunity to practice their target language and, at the same time, provide their partner with authentic input. Appel and Mullen explain this principle of reciprocity in the following way:

... this entails that each partner should communicate as closely as possible to half in his/her mother tongue and half in his/her target language. This grants both learners the opportunity to practise speaking and writing in their target language and listening to and reading text written by their native speaking partner (2000, p. 292).

These exchanges are also based on the principle of autonomy, and the responsibility for a successful exchange rests mainly with the learners, who are expected to provide feedback on their partners' content and/or on their foreign language performance. In this sense, tandem partners take on the role of peer tutors who correct their partners' errors and propose alternative formulations in the target language. The role of the tutor or class teacher in the e-tandem model is usually minimal. For example, learners are often encouraged to take on responsibility for finding their own themes for discussion, correcting their partners' errors, and keeping a learner diary or portfolio to reflect on their own learning progress.

In the late 1990's a second model or approach to Virtual Exchange in foreign language education began to appear which was characterised by a stronger focus on intercultural aspects of language learning and communication and by a greater integration of the online exchanges into classroom activity. This form of Virtual Exchange was to become broadly known as 'telecollaboration'. The term was coined by Mark Warschauer in his publication *Telecollaboration and the Foreign Language Learner* (1996) and a special edition of the journal *Language Learning & Technology* was dedicated to the subject in 2003 where Belz identified the main characteristics of foreign language telecollaboration to be "institutionalized, electronically mediated intercultural communication under the guidance of a languacultural expert (i.e., teacher) for the purposes of foreign language learning and the development of intercultural competence" (2003, p. 2).

The telecollaborative model of Virtual Exchange strives to integrate the online interaction comprehensively into the students' foreign language programs and involves international class-to-class partnerships in which intercultural projects and tasks are developed by the partner teachers in the collaborating institutions. For example,

students' contact classes are where online interaction and publications are prepared, analysed, and reflected upon with the guidance of the teacher. Foreign language telecollaboration also places the emphasis of the exchanges on developing intercultural awareness and other aspects of intercultural communicative competence, in addition to developing linguistic competence.

One of the best known intercultural approaches to telecollaboration is the Cultura model (Furstenberg et al., 2001; O'Dowd, 2005). This model for intercultural exchange uses the possibility of juxtaposing materials from two different cultures together on webpages in order to offer a comparative approach to investigating cultural difference. When using Cultura, language learners from two cultures (e.g. Spanish learners of English and American learners of Spanish) complete online questionnaires related to their cultural values and associations (see figure 1). These questionnaires can be based on word associations (e.g. What three words do you associate with the word 'Spain?'), sentence completions (e.g. A good citizen is someone who ...) or reactions to situations (e.g. Your friend is 22 and is still living with his parents. What do you say to him?). Each group fills out the questionnaire in their native language. Following this, the results from both sets of students are then compiled and presented online (see figure 2). Under the guidance of their teachers in contact classes, students then analyse the juxtaposed lists in order to find differences and similarities between the two groups' responses.

Instructions:
What other words do you associate with each of the following?
For each word, write the first two or three free associations that come to you mind (they can be nouns, verbs, adjectives, etc.)
Please separate the words by commas.

NOTE: the answers to the above surveys will remain strictly anonymous.

Religion

God

Homosexual marriages

Bull fighting

Spain

Hispanic

USA

Figure 1: Online questionnaire form for US students in a Spanish-US exchange. (The same form would be available in Spanish for the Spanish students.)

Las respuestas de los estudiantes de León están en la columna de la izquierda; las de los estudiantes de Princeton, en la de la derecha.

UNITED STATES

obama, comida basura, militares	Flag, America, Southerners
Obama, comida rápida, patriotismo	Hope, Confidence, Strength
bandera, Obama, NY	American, patriotism, free
hamburguesa	America, country, Freedom
armas, cañón del Colorado, libertad	Freedom, Democracy, Possibilities
rascacielos, comida basura, patriotismo	Freedom, Home, Diverse
rascacielos, comida basura, patriotismo	diversity, freedom, powerful
Nueva York, animadoras, fútbol americano	citizen
multicultural, hamburguesas, libertad	home, safe, big
bandera, patriotismo, sandwich	America, Freedom, Immigration
NBA, Nike, Hollywood	country, federation, power
Obama, fast food, patriotism	diverse, proud, powerful
Obama, fútbol americano, tecnología	Red, Patriot, Obama
fashion	Dream, Desire, Faith
Hamburguesas, Nueva York, bandera estadounidense	home, large, diverse
Obama, Empire State, Nueva York.	Patriotic, powerful, politics

Figure 2: Example of collected responses by the Spanish and US students to the term 'United States' in a Spanish-US exchange.

Having completed this analysis, students from both countries meet in online message boards to discuss their findings and to explore the cultural values and beliefs that may lie behind differences in the lists. For example:

- Student 1 from Spain: Most of the words used to describe the United States are: fast food, Obama and patriotism. Are you surprised with our answers?

- Student 1 from USA: Hi! I am particularly interested in the theme of fast food. This past summer I recognized how many fast food chains exist in Spain, such as Burger King and McDonald's. From my experiences with friends..., I had heard of students who eat fast food quite regularly that were not US citizens. It is intriguing for me to see how many people responded with the impression of fast food or junk food when hearing the word United States.

- Student 2 from Spain: On the one hand I think that this is because your country is really big, but on the other hand, maybe your tastes are about this kind of food. This is one of the most important reasons that the USA has got more than the 50% of its citizens with obesity, and the obesity is a really big problem talking about the health. What do you think?

- Student 2 from USA: ...I think that perhaps the most important factor contributing to the national problem of obesity and the proliferation of fast food is the steep cost of healthy food, which might not be immediately apparent. America's reputation of prosperity might hide the hundreds of millions of Americans that cannot afford fresh fruits and vegetables. For many, fast food is the only economically viable option, and a significant contributor to nationwide health problems

Following the initial experiments between Massachusetts Institute of Technology and the Institut National des Telecommunications in Evry, France in 1997, the original developers of the Cultura initiative produced a set of guidelines for educators intending to use Cultura in their own classrooms. This teacher's guide explained that although the model was flexible, there were five basic principles that all teachers using Cultura should follow. These are the following:

- The two schools involved in the Cultura partnership should be similar so that students can work with partners of the same age and with similar life experiences.

- While students should use the target language during class time and to write their essays, the language used to complete the questionnaires and the forums should be the first language and not the target language. The authors of the teacher's guide explain this choice in the following way:

We wanted to make sure that students were able to express their thoughts in all their complexity as fully and as naturally as possible. This often surprises other foreign language teachers who have always thought of Web-based exchanges as a way for students to test their linguistic abilities. But this was not our purpose. And what students may 'lose', by not writing in the target language, is largely offset by the gains they make by getting access to a rich, dynamic and totally authentic language. (Cultura Homepage, 2004).

- The interaction on the forums should always be asynchronous. This allows time for reflection and analysis of what the other students say.
- Culture needs to be completely integrated into the classroom and a large part of the work needs to take place in the classroom.
- The project needs to take place over a sufficient amount of time in order to achieve validity. They suggested a minimum of eight weeks.

In addition to the questionnaires, learners are also supplied with online resources such as opinion polls and press articles from the two cultures, which can support them in their investigation and understanding of their partner class's responses. The developers of this model (Furstenberg et al. 2001, Furstenberg, 2016) report that this contrastive approach helps learners to become more aware of the complex relationship between culture and language and enables them to develop a method for understanding a foreign culture. In this model, as in most foreign language telecollaborative initiatives, although the data for cultural analysis and learning are produced online, the role of contact classes and the teacher is considered vital in helping the learners to identify cultural similarities and differences and also in bringing about reflection on the outcomes of the students' investigations on the Cultura platform. Cultura has become a very popular model of telecollaborative learning in foreign language classrooms and it continues to be widely used today. However, some exchanges (such as that reported in O'Dowd, 2005) do not strictly adhere to the original model's guidelines, and have, for example, encouraged students to use their target language during their online forum interactions.

The end of the 2010's has seen foreign language Virtual Exchange gradually diverge in two paths. The first of these paths has led telecollaborative exchanges away from formal language learning and engage learners in language and cultural learning experiences by immersing them in specialized online interest communities or environments that focus on specific hobbies or interests. Very often, this was justified by perceived weaknesses of the class to class model. Hanna and de Nooy (2009: 88), for example, argue that in class-to-class telecollaboration, "...[i]nteraction is restricted to communication with other learners, a situation that is safe and reassuring for beginners and younger learners, but somewhat limiting for more advanced and adult learners, who need practice in venturing beyond the classroom" (2009,

p. 88). The authors propose that it is more authentic and more advantageous to engage learners in interaction in authentic second language (L2) discussion forums such as those related to L2 newspaper and magazine publications. Their own work focuses on engaging learners of French as a foreign language in discussion forums of French magazines such as *Nouvel Observateur*. The authors compare class-to-class telecollaboration with their model and suggest that class to class telecollaboration lacks authenticity as learners are not motivated by a genuine interest in exchanging ideas but rather by an obligation to get good marks for their online interaction. In contrast, by engaging learners in online discussion forums with native speakers “interaction takes place in a context driven by a desire to communicate opinions and exchange ideas rather than by assessment or language learning goals” (p.89).

Thorne, Black, and Sykes (2009) describe the potential for intercultural contact and learning in online fan communities, where learners can establish relationships with like-minded fans of music groups or authors and can even use Web 2.0 technologies to remix and create new artistic creations based on existing books, motion pictures, and music. Learners also have increasing opportunities to use their foreign language skills and hone their intercultural communicative competence through participating in online multicultural communities such as multiplayer online games and public discussion forums.

Of course, models of Virtual Exchange which function at this level of integration require learners to assume greater responsibility for how their linguistic and intercultural learning progresses online as they are given greater freedom in their choice of potential intercultural learning partners and environments—many of which, as has been shown, may be completely independent of organized classroom activity. Thorne (2010) describes this form of telecollaborative learning as “intercultural communication in the wild” (p. 144) and speculates that it may be “situated in arenas of social activity that are less controllable than classroom or organized online intercultural exchanges might be, but which present interesting, and perhaps even compelling, opportunities for intercultural exchange, agentive action and meaning making” (p. 144).

The second, alternative path in foreign language Virtual Exchange involves attempts to integrate telecollaborative networks more

comprehensively in formal education. The argument here is that if Virtual Exchange is such a valuable learning experience, then it should not be used as an “add-on” activity but rather as a recognized, credit-carrying activity which is valued and supported by university management. Based on this belief, reports have emerged of how universities are integrating Virtual Exchange into their study programs (O’Dowd, 2013), the use of alternative credit systems for students’ telecollaborative work (Hauck & MacKinnon, 2016), and about the development of competence models for telecollaborative learning (Dooly, 2016) and for teachers engaged in telecollaborative exchanges (O’Dowd, 2015). Between 2011 and 2014 the INTENT project was financed by the European Commission to achieve greater awareness of telecollaboration around the academic world and to look for ways for its integration into university education. One of the main outcomes of this project was the UNICollaboration platform (www.unicollaboration.eu) where university educators and mobility coordinators can establish partnerships and find the resources necessary to set up telecollaborative exchanges. Since then, UNICollaboration has established itself as an academic organisation (www.UNICollaboration.org) and holds regular bi-annual conferences for practitioners from all disciplines who are interested in Virtual Exchange.

Subject-specific Virtual Exchange (2): Business Studies Initiatives

Another discipline which has recognised the relevance and potential of Virtual Exchange is Business Studies, in particular in the areas of International Business and International Marketing. In modern business contexts, online communication is widely considered as offering a cost effective way of conducting business, as a manner to reduce power differences in team work and to enable physically disadvantaged employees have greater access to the virtual environment than the physical workspace (Heller, Laurito, & Johnson, 2010). As online communication becomes increasingly common in many organizations, a growing number of educators are looking to Virtual Exchange as a tool to prepare students of Business Studies to successfully work and collaborate online with colleagues and customers in other locations. The central interest here is in developing in students the necessary competences to work in what are commonly described as Global

Virtual Teams (GVTs) and to give them first-hand experience in online international collaboration in professional contexts. GVTs are defined as “geographically dispersed teams that use Internet-mediated communication to collaborate on common goals, and typically consist of members who have diverse cultural backgrounds and who have not previously worked together in face-to-face settings” (Taras et al., 2013).

A review of practice in this area would suggest that Virtual Exchange initiatives are, in comparison to foreign language telecollaboration, relatively scarce and under-researched, but the reports that do exist provide an insight into how Virtual Exchange is being introduced into the discipline. Duus and Cooray (2014), for example, describe a project for students of Marketing which brings together business students in the UK and India to take part in a simulation which involves working in online virtual teams and setting up a new business in India. Lindner (2016) reports on an exchange between business studies students at the University of Paderborn in Germany and Masaryk University in Brno in the Czech Republic which involved students collaborating online with their international partners to create a website which compared a product, service, or managerial innovation across two cultures. Osland et al. (2004) present the Globally Distant Multiple Teams project (GDMT) which brought groups of German, Austrian and American students together in virtual teams in online communication using e-mail, chat rooms, and other online communication tools. Students were asked to prepare a report or develop a website comparing a product, service, or organizational feature across their countries. For example, one group compared differing marketing approaches and consumer attitudes related to soft drinks in Germany and the United States.

However, probably the largest Virtual Exchange initiative emerging from Business Studies is the X-Culture project. X-Culture was launched in 2010 by Dr. Vas Taras of University of North Carolina at Greensboro, USA when he began to look for a partner class for his International Business course and realised the interest among colleagues in such online collaborative projects. In the first year of exchanges, universities from 7 countries took part in X-Culture exchanges, but by 2015, almost 4,000 master’s and undergraduate students from over 100 universities in 40 countries were participating in

the initiative. Since 2013, a number of companies have worked together with X-Culture to provide real-life business challenges as the focus for the virtual exchanges. Taras believes that the cooperation with the business community makes the initiative more practical and motivating for students and also provides the corporate partners with creative solutions to their challenges.

The model works in the following way: Students from the participating classes are put into global virtual teams which usually involve six students from different countries. They are then assigned real international business challenges such as designing a marketing strategy for a company which is collaborating with X-Culture. These challenges usually involve different tasks such as carrying out a survey of key stakeholders, an industry and competition analysis, market selection and analysis etc.

The students then spend the semester working on those assignments. Teachers receive regular reports on students' work and progress and, upon successful completion of the exchange, students receive X-Culture certificates. Although the requirements and deadlines of the final report are outlined in detail, the international student teams are allowed to choose their online communication tools and can decide themselves about how to coordinate their team work and how the workload should be distributed. In reference to the decision not to use one specific online platform for the exchanges, Taras explains:

“We made a decision not use a proprietary platform [e.g. Moodle, Canvas etc.] for communication. Instead, we provide our students with a training on how to use the available online collaboration and communication platforms, such as Dropbox, Google Docs, Slack, Trello, and the like. The students can choose to communicate only via email or Skype, but we teach them how to use these more powerful and free platforms and most teams use these more advanced tools. The logic here is that (1) there is no point in trying to develop our own platform what there are number of extremely powerful tools are already available, and (2) we want our students to be able to use the tools they used in X-Culture even after the project is over.” (personal correspondence, 26.06.2017)

The model is based on an interesting combination of services provided by the X-Culture platform itself and the work of the teachers who have involved their students in the exchange. For example,

although most of the coordination, online communication, and performance monitoring are managed centrally by X-Culture, teachers are asked to regularly communicate with their students and provide coaching and guidance. Teachers are also expected to integrate the exchange into their normal teaching and to devote a small amount of time in each lecture to discuss student progress and to address concerns and answer questions. They are also expected to assess the students' final projects which they submit at the end of their virtual exchange.

The model differs to many other Virtual Exchange initiatives in that X-Culture collects the online interactions of the students and makes this available to colleagues who wish to carry out research on the data. A significant body of research is now beginning to emerge from the platform which looks at issues such as study global virtual teams, international collaboration and experiential learning (<http://x-culture.org/publications-etc/>). Teachers are encouraged to get involved as research collaborators and co-authors of these publications, thereby creating a rich community of both research and practice.

The project website provides some interesting insights into how the X-Culture model is continuing to grow and diverge. For example, various symposia have been held at conferences and on the premises of corporate partners. These symposia are attended by both teachers and students and give participants an opportunity to meet face-to-face with their virtual team partners.

Conclusion. Reflections on the subject-specific model

Although both Foreign Language and Business Studies Virtual Exchange initiatives share a belief in the importance of online intercultural collaboration as a part of student learning in their respective areas of study, significant differences do exist between the two disciplines. The first obvious difference is the underlying reason why Virtual Exchange is important. While foreign language approaches tend to see the development of intercultural communicative competence as an end in itself, initiatives from Business Studies tend to see intercultural competence as something which is necessary in order for students to be more successful in their professions. Linder explains succinctly these differing perspectives in the following way:

“...[W]hat is striking in Business and Economics discourse is that competence in communicating across cultures (cross-cultural competence) is viewed as a means to an end (the end being productivity

or, ultimately, profit) whereas in telecollaboration, competence in engendering understanding between cultures (intercultural competence) is the humanistic end in itself” (Lindner, 2015)

Another striking difference between Foreign Language and Business Studies approaches to Virtual Exchange are the underlying theoretical models which are often used to understand the complexities of online intercultural interaction and collaboration. For example, it was seen earlier than sociocultural approaches to education and models of intercultural communicative competence (Byram, 1997) have driven foreign language telecollaboration practice and research. In these approaches, intercultural communication breakdown is generally viewed as an opportunity for learning and reflection and for ‘teachable moments’ in the classroom. For example, one of the pioneers of research in foreign language telecollaboration, Julie Belz, goes so far as to argue that “the clash of cultural faultlines in telecollaborative learning communities ...should not be smoothed over or avoided based on the sometimes negative results of a study such as this one; indeed, they should be encouraged” (Belz, 2002, p.76).

In contrast, many Business Studies initiatives appear to be based on quantitative approaches to cultural dimensions of national cultures (e.g. Hofstede, 2001) and seek to explore how cultural differences which lead to breakdown in online communication can be overcome or solved (see, for examples, discussions in studies by Gonzalez-Perez et al., 2014 and Taras et al., 2013). Richardson is wary of this approach and writes “the first step in a cosmopolitan agenda for online education is to get away from overly simplistic categorisations in order to develop a more sophisticated understanding of cross-cultural interactions” (2016, p.115).

Inevitably, it is likely that Virtual Exchange will continue to grow in different directions, depending on practitioner-driven, institutionally-led and outsourced initiatives. The important issue is that the practitioners and promoters of these different forms of Virtual Exchange work closer together to promote the overall goal of increasing the number of students who benefit from online intercultural exchange as part of their university education.

References

- Barrett, M. (2015). *Competences for democratic citizenship and intercultural dialogue: the education of globalized citizens in a digitalized world*. Keynote address presented to the National Guidelines for Education–Conference 2015, ‘Educating for Global Citizenship in a Digital Society’, organised by the National Council for Teacher Education (Norway), Centre for ICT in Education and the European Wergeland Centre, Oslo, Norway, March 12th-13th 2015.
- Beelen, J. and Jones, E. (2015a). Redefining Internationalisation at Home. In Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (Eds.) *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies*. Springer International.
- Belz, J. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 68-99. <http://www.lltjournal.org/item/2423>
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture - Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, J., & Sayers, D. (1995). *Brave new schools. Challenging cultural literacy through global learning networks*. St. Martin’s Press.
- De Wit, H. (2011). Internationalization Misconceptions. *International Higher Education*, number 64: Summer 2011 6-7.
- De Wit. (2013). COIL – Virtual mobility without commercialisation. *University World News*, Issue 274, 1 June 2013.
- De Wit, H. (2016). Internationalisation and the role of online intercultural exchange. In R. O’Dowd & T. Lewis (eds.), *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. Routledge: New York, 192–208
- Deardorff, D. & Jones, E. (2012). Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. In Deardorff, D., de Wit, H., Heyl, J. & Adams, T. (Eds) *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 283-303). Thousand Oaks, CA: SAGE publications.

- Dooly, M. (2016). 'Please remove your avatar from my personal space': competences of the telecollaboratively efficient person. In R. O'Dowd & T. Lewis (Eds), *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice* (pp. 192-208).
- European Commission. (2013). *European higher education in the world. Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0499&from=en>
- European Parliament. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. A study by Hans de Wit, Fiona Hunter, Eva Egron-Polak and Laura Howard. http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU%282015%29540370_EN.pdf
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., & Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: the culture project. *Language Learning & Technology*, 5(1), 55-102. <http://www.lltjournal.org/item/2342>
- Grandin, J. M., & Hedderich, N. (2009). Intercultural competence in engineering: Global competence for engineers. In D. K. Deardorff (Ed.), (pp. 311-362). Los Angeles, CA: SAGE.
- Guth, S., & Helm, F. (Eds). (2010). *Telecollaboration 2.0: language, literacies and intercultural learning in the 21st Century*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0013-6>.
- Hanna, B. & J. de Nooy. (2009). *Learning language and culture via public internet discussion forums*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hauck, M., & MacKinnon, T. (2016). A new approach to assessing online intercultural exchange: open badges for soft certification of participant engagement and task execution. In R. O'Dowd & T. Lewis (Eds), *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice* (pp. 209-234). Routledge.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization*. Retrieved from www.nafsa.org/cizn
- IIE. (2015). *Generation Study Abroad*. Retrieved from <http://www.iie.org/Programs/Generation-Study-Abroad>

- International Association of Universities. (2012). *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action*. International Association of Universities: Paris.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Knight, J. (2011). Five Myths about Internationalization. *International Higher Education*, number 64: Summer 2011, 14-15.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13:2, 205-221.
- Leask. (2015). *Internationalization of the Curriculum in Context*. London, UK: Routledge.
- O'Dowd, R. (2006). *Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence*. Langenscheidt.
- O'Dowd, R. (Ed.). (2007). *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers*. Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2013). Telecollaboration and CALL. In M. Thomas, H. Reindeers, & M. Warschauer (Eds), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 123-141). Bloomsbury Academic.
- O'Dowd, R. (2015). The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, 43(2), 194-207. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.853374>
- O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): E(tandem). In R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers* (pp. 41-62). Multilingual Matters.
- Richardson, S. (2016). *Cosmopolitan learning for a global era*. Routledge.
- Thorne, S. (2010). The intercultural turn and language learning in the crucible of new media. In S. Guth & F. Helm (Eds), *Telecollaboration 2.0: language and intercultural learning in the 21st century* (pp. 139-165). Peter Lang.
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>

Warschauer, M. (Ed.). (1996). *Telecollaboration in foreign language learning*. Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.25076/vpl.33.02>

А.П. Авраменко, М.А.Тишина
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова

МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматривается вопрос интеграции мобильных технологий в обучение иностранным языкам с целью развития социокультурной компетенции. Проанализированные дидактические свойства мобильных технологий обладают значительным потенциалом для реализации основных принципов формирования и развития социокультурной компетенции. Также рассмотренные типы мобильных приложений (совместные, справочные, мультимедийные и коммуникативные) могут быть использованы для создания различных видов проблемных заданий. Далее в статье описан эксперимент по обучению школьников 10-11 классов представлению русской культуры на английском языке. На основе анкетирования сделаны выводы о положительном отношении учащихся к использованию мобильных технологий в различных видах проблемных заданий, а также выявлены достоинства и недостатки применения мобильных технологий для развития социокультурной компетенции на уроках английского языка. Главными достоинствами являются возможность обучения культуре работы с информацией, индивидуализация обучения и использование разнообразных аутентичных материалов в аудиторной работе. Основные недостатки связаны с возможными техническими проблемами при работе с мобильными устройствами.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков, ИКТ в образовании, мобильные технологии в обучении, социокультурная компетенция

UDC 372.881.111.1

<https://doi.org/10.25076/vpl.33.02>

A.P. Avramenko, M.A. Tishina

Lomonosov Moscow State University

MOBILE TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE

The article deals with the integration of mobile technologies in the language teaching and learning process to develop the sociocultural competence. The analyzed didactic features of mobile technologies have a considerable potential for the implementation of the basic principles of the formation and development of the sociocultural competence. The mobile applications discussed in the paper (collaborative, reference, multimedia and communicative) can be used to create various types of problem-based tasks. The article continues with the description of the experiment in teaching 10-11-form students to represent Russian culture in English. The survey of the participants carried out after the experiment shows that students demonstrate a positive attitude to the use of mobile technologies in different types of problem-based tasks. In addition, conclusions are made about the advantages and disadvantages of using mobile technologies to develop the sociocultural competence in an EFL classroom. The main advantages are the opportunity of teaching students to work with information, individualization of the teaching and learning process and the use of a variety of authentic materials in the classroom. The disadvantages are generally connected with technical issues that may arise when working with mobile devices.

Key words: methods of language teaching, ICT in education, mobile learning, sociocultural competence

Введение

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются неотъемлемой частью нашей жизни. Неслучайно в научный аппарат современных исследований давно и прочно вошел концепт «информационное общество» (Малюга, 2009; Томалин, Малюга, 2016; Харьковская, Кривченко, 2017 и др.). Во ФГОС ООО среди метапредметных результатов освоения

основной образовательной программы прописано «умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач» (ФГОС ООО, 2012, с. 8). Одним из наиболее распространенных видов ИКТ являются мобильные технологии. Ими каждый день активно пользуются представители всех поколений, в особенности молодежь и подростки. Благодаря тому, что мобильный телефон или планшет есть у каждого школьника, а также благодаря техническим функциям современных мобильных устройств, появляется возможность их применения в образовательном процессе. В научной литературе уже представлены дидактические свойства и функции мобильных приложений (МП), разработаны их классификации и критерии их отбора, а также описан их дидактический потенциал для обучения некоторым видам деятельности на иностранном языке, например, говорению и аудированию (Авраменко, 2013). В данной статье рассматривается применение мобильных технологий для развития социокультурной компетенции.

Дидактический потенциал мобильных технологий

Интеграция мобильных технологий в образовательный процесс возможна благодаря их дидактическим свойствам и функциям. На данный момент исследователями выделяются следующие дидактические свойства и функции мобильных технологий (Авраменко, 2013, с. 24):

1. Совместные МП (социальные сети, системы управления обучением) обладают такими функциями, как интерактивность, организация учебного пространства и времени и информативность. Это позволяет реализовывать такие дидактические функции, как обмен идеями, ресурсами и материалами, организацию групповой проектной деятельности, а также накопление и хранение информации.

2. Коммуникативные МП (системы опросов и тестирования) характеризуются интерактивностью, автономностью и мгновенной обратной связью. Это позволяет осуществлять быструю обратную связь и контроль, организовывать автономное обучение и осуществлять саморефлексию и самоконтроль, а также создавать мобильные

тесты и реализовывать взаимное обучение и взаимный контроль.

3. Справочные МП (словари, энциклопедии, поисковые системы) характеризуются метаинформативностью, интерактивностью и мгновенностью доступа, что позволяет развивать умения работы с информацией, создавать проблемно-поисковые задания для работы в паре или группе и формировать ИК-компетенцию обучающихся.

4. Мультимедийные МП (подкасты и видеокасты) обладают звуковой природой, интерактивностью, а также простотой использования и доступностью. Благодаря этому им присущи такие дидактические функции, как развитие устных видов речевой деятельности, создание мобильных упражнений и заданий и организация проектной деятельности, в т.ч. интеграция заданий формата «цифровой рассказ» (*digital storytelling*), а также визуализация учебного материала.

Такие свойства мобильных технологий, как мгновенность доступа и обратной связи, организация учебного пространства и времени и простота использования и доступность делают возможным их применение в аудиторной работе. Что касается дидактического потенциала мобильных технологий для развития социокультурной компетенции, можно отметить, что выделенные дидактические свойства и функции позволяют реализовывать основные принципы социокультурного подхода В.В.Сафоновой (Сафонова, 1992): принцип дидактической культуросообразности, принцип диалога культур и принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий (Сафонова, 1992), а также предложенные П.В.Сысоевым принцип культурной вариативности и принцип культурной рефлексии (Сысоев, 2009).

Принцип **дидактической культуросообразности**, а также связанный с ним принцип **культурной вариативности** регулируют отбор учебного материала, который должен иметь ценностный смысл и ценностную значимость, а также знакомить обучаемых со всем разнообразием определенных культурных явлений, например, с традиционными праздниками разных этнических групп, проживающих в стране, чтобы избежать формирования у учащихся искаженных представлений о культуре страны изучаемого языка. Также принцип дидактической

культуросообразности гласит, что культуроведческий материал должен ознакомить обучаемых с основными понятиями культуроведения и учить противостоять культурной агрессии и культурной дискриминации. Кроме того, культуроведческий материал должен соответствовать возможностям и возрасту обучаемых. Реализации данных принципов могут способствовать такие дидактические свойства мобильных технологий, как информативность, интерактивность и мгновенность доступа. Использование мобильных справочных материалов, таких как словари и энциклопедии, позволяет находить необходимую культуроведческую информацию мгновенно прямо на уроке, в тот момент, когда она понадобилась. То же самое касается поисковых систем, однако необходимо обучать учащихся правильному поиску во всемирной сети, рекомендовать надежные источники и учить критическому восприятию информации. Интерактивность мобильных технологий позволяет обмениваться информацией, обсуждать ее, систематизировать с помощью ментальных карт, сравнивать факты изучаемой и родной культур, а также предоставляет возможность общения с носителями изучаемого языка. Следовательно, благодаря интерактивности и информативности также может быть реализован принцип **культурной рефлексии**, который должен способствовать осознанию учащимися своего места в поликультурном мире, которого они достигают, рефлексировав на собственную культуру и постигая общечеловеческие ценности.

Вышеупомянутые свойства мобильных технологий также могут способствовать реализации принципа **диалога культур**, который предполагает развитие готовности к общению в инокультурной среде, основанного на взаимоуважении представителей разных культур и их взаимном обогащении. Также он подразумевает развитие у учащихся способности выполнять роль субъекта диалога культур или культурного посредника в межкультурном общении. Возможность работы со справочными приложениями и обмена информацией в совместных приложениях позволяет взглянуть на проблему с разных точек зрения, что способствует развитию уважительного отношения к другим культурам.

Принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий гласит, что овладение знаниями о культуре стран

изучаемого языка и стратегиями изучения культур и поведения в инокультурной среде возможно только при выполнении проблемных заданий во время обучения. В.В.Сафонова выделяет следующие виды проблемных культуроведческих заданий: (Сафонова, 2001)

1) культуроведческие познавательно-поисковые и познавательно-исследовательские задачи

- задачи на систематизацию и обобщение вербальной социокультурной информации
- задачи на интерпретацию результатов решения социально ориентированных математических задач
- задачи на интерпретацию образно-схематической социокультурной информации
- задачи на перекодирование вербальной социокультурной информации в схематическую, образно-схематическую или образную
- задачи на проведение тематического анкетирования с последующим обобщением его результатов
- задачи на написание культуроведческих викторин
- культуроведческие викторины и загадки

2) культуроведчески-ориентированные ролевые игры

3) коммуникативно-поисковые и познавательно-поисковые культуроведческие проекты.

Анализ показывает, что реализации данного принципа могут способствовать все дидактические функции мобильных технологий, поскольку с помощью мобильных приложений могут быть разработаны различные типы проблемных культуроведческих заданий. Задачи на систематизацию и обобщение вербальной социокультурной информации могут быть разработаны с помощью справочных МП (словари, энциклопедии, поисковые системы), приложений для совместной работы (например, Google Docs, Padlet), а также приложений для создания ментальных карт (например, Coggle). Для задач на перекодирование вербальной социокультурной информации в

схематическую, образно-схематическую или образную могут применяться МП для совместной работы и создания ментальных карт и инфографики (например, Coggle, Infogram). Задачи на проведение тематического анкетирования с последующим обобщением его результатов могут быть созданы с помощью приложений для создания опросов (например, Google Forms, SurveyMonkey). Последние, наряду с МП для создания интерактивных тестов, также могут применяться для создания культуроведческих викторин. Наконец, все упомянутые МП, а также приложения для создания цифровых рассказов могут быть использованы в коммуникативно-поисковых и познавательных-поисковых культуроведческих проектах.

Необходимо отметить, что использование мобильных технологий предполагает не только создание заданий привычных форматов с помощью мобильных приложений, но и трансформацию существующих форматов. Например, задача на систематизацию и обобщение вербальной социокультурной информации может быть преобразована в мобильный квест, в котором учащиеся получают возможность осуществлять самостоятельный информационный поиск по заданной проблеме. Это создает возможности для обучения культуре работы с информацией, ее критическому отбору и осмыслению, самостоятельности, делает обучение более индивидуализированным и приближает учащихся к ситуациям реальной жизни, в которой им необходимо ориентироваться в большом объеме информации.

Описание эксперимента

В ходе исследования было проведено экспериментальное обучение с использованием мобильных технологий в рамках курса "Russian culture studies" для учащихся 10-11 классов. Тема курса была выбрана в связи с тем, что в современном поликультурном мире особое значение имеет диалог культур, важную роль в котором играет английский язык как средство международного общения. На нем общаются не только носители языка, но и представители других стран, для которых этот язык не является родным. При этом все они являются носителями своей родной культуры, которую и представляют в независимости от того, на каком языке они говорят. Поэтому для успешного взаимодействия

в современном поликультурном мире необходимо владеть представлениями о его культурном многообразии, моделях поведения в различных ситуациях межкультурного общения, а также уметь представлять культуру родной страны на английском языке. Обучение данному аспекту социокультурной компетенции включает в себя обучение навыкам описания российских культурных реалий, передачи на английском языке русских имен собственных и умениям представлять родную культуру в иноязычной среде, пояснять факты и особенности культуры зарубежному гостю и оказывать ему речевую и социокультурную поддержку во время проживания в России (Сафонова, 2004).

В ходе эксперимента было проведено 5 занятий длительностью 90 минут, посвященных следующим темам: “Culture and cultural stereotypes”, “Russian geography and nature”, “Russian regional diversity”, “Russian museums and art galleries”, “Russian holidays”. Всего в занятиях приняло участие 32 учащихся 10-11 классов. Задания размещались на мобильной платформе курса на Google Classroom. Выбор данной платформы обусловлен тем, что она обладает простым и понятным интерфейсом, позволяет размещать все необходимые материалы, а также интегрируется со всеми сервисами Google, что упрощает доступ к различным инструментам, поскольку учащимся не нужно заводить дополнительные аккаунты на других сайтах. Кроме того, у данного сервиса есть мобильное приложение для операционных систем Android и iOS, с которым удобно работать на мобильном телефоне в классе.

На уроках использовалось несколько видов заданий с применением мобильных технологий: мобильный квест (подбор английских эквивалентов к русским названиям культурных реалий, поиск информации для заполнения пропусков в тексте / таблице, поиск аргументов для эссе), заполнение таблицы на основе прослушанного аутентичного текста (учащиеся слушали текст индивидуально с помощью мобильных телефонов), подготовка к синхронному комментированию видеоролика.

Анализ результатов эксперимента

По окончании эксперимента было проведено анкетирование учащихся с целью узнать их мнение об использовании мобильных технологий. Далее приводятся виды заданий, проведенных на

уроках. Опрос показал, что 62,5 % участников эксперимента регулярно пользуются мобильными телефонами на уроках английского языка в школе. 93,8 % отметили, что занятия о русской культуре были для них полезны, а 87,5 % хотели бы продолжить данный курс, если представится такая возможность. Все опрошенные отметили, что им понравилось работать на мобильной платформе курса. Также учащимся был задан вопрос: «При выполнении каких заданий вам показалось полезным пользоваться мобильными телефонами?». Можно было выбрать несколько вариантов ответа. Результаты представлены ниже:

- 1) подбор английских эквивалентов к русским названиям культурных реалий - 78,1%
- 2) поиск информации для заполнения пропусков в тексте / таблице - 50 %
- 3) поиск аргументов для эссе - 50%
- 4) заполнение таблицы на основе прослушанного аутентичного текста - 100 %
- 5) подготовка к синхронному комментированию видеоролика - 68,8 %.

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что обучение представлению русской культуры с использованием мобильных технологий находит положительный отклик среди учащихся 10-11 классов. Однако, анализируя результаты, можно заметить, что работа с мобильными словарями и справочниками (1) и прослушивание аудио /просмотр видео (4, 5) понравились учащимся больше, чем поиск информации на рекомендованных сайтах (2, 3). Это может говорить о том, что не все учащиеся способны ориентироваться в большом объеме информации и находить в нем необходимые факты.

В ходе эксперимента и при анализе его результатов были выявлены достоинства и недостатки использования мобильных технологий для развития социокультурной компетенции. Преимуществами применения мобильных технологий таковы:

- 1) Повышение мотивации учащихся при использовании интерактивных викторин и мультимедийных материалов;
- 2) Возможность смотреть аутентичные неадаптированные видео в собственном темпе на

персональных устройствах, что обеспечивает индивидуализацию;

3) Мгновенная обратная связь в тестовых заданиях (хоть и не многочисленных);

4) Возможности для обучения культуре работы с информацией, ее критическому отбору и осмыслению, самостоятельности;

5) Отсутствие необходимости работать в компьютерном классе: достаточно мобильных телефонов;

6) Учебные материалы размещаются на платформе курса, к которой учащиеся имеют доступ в любой момент через мобильное приложение, а так же с домашнего компьютера;

7) Возможности для организации групповой работы в классе (поскольку у каждого члена группы есть мобильное устройство, они могут распределять усилия и изучать разные источники с разных устройств, после чего обмениваться результатами поисков) и вне класса (с помощью приложений совместного доступа).

Однако необходимо отметить, что использование мобильных технологий может быть связано с некоторыми трудностями и иметь недостатки:

1) В школе может плохо работать или отсутствовать беспроводная сеть wi-fi;

2) У учащихся может быть ограничен доступ к мобильному интернету или быть разряжено мобильное устройство (это можно компенсировать работой в группах, когда в группе есть минимум 2 человека с работающим устройством и устойчивым подключением к интернету);

3) Учащиеся могут отвлекаться на другие приложения (например, социальные сети);

4) Работа с большими объемами информации может вызывать затруднения (однако полагаем, что это свидетельствует о необходимости развития умений, а не требует отказа от подобных заданий);

5) Не все сайты могут иметь мобильную версию, что может затруднять просмотр (необходимо выбирать сайты с мобильной версией для удобства обучающихся).

Как видим, при всех несомненных преимуществах современных технологий они не являются абсолютно самодостаточными для эффективного формирования вторичной языковой личности обучаемых, и роль преподавателя как организатора и участника этого процесса остается незаменимой. Как иронично отмечает известный специалист по прикладной лингвистике Майкл Керриер, “we can be fairly certain that language teachers will not be made redundant in the near future” (Carrier, 2017, p. 55).

Выводы

Таким образом, дидактические свойства мобильных технологий создают потенциал их использования для развития социокультурной компетенции на уроках иностранного языка, позволяя создавать проблемные культуроведческие задания с помощью мобильных приложений, тем самым делая удобнее их выполнение, а также расширяя возможности работы с аутентичными материалами и спектр форматов проблемных культуроведческих заданий. Проведенный эксперимент показал, что использование мобильных технологий для развития социокультурной компетенции на уроке может иметь как достоинства, так и недостатки, однако в целом наблюдается положительный отклик среди учащихся, что создает почву для дальнейших исследований в данном направлении.

Литература

1. Авраменко А.П. Модель интеграции мобильных технологий в преподавание иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Авраменко Анна Петровна. – М., 2013. – 191 с.
2. Малюга Е.Н. К вопросу об обучении иностранным языкам с использованием новых информационных технологий // Вопросы прикладной лингвистики. – 2009. – № 1 – С. 91-95.
3. Сафонова В.В. Примерные программы по иностранным языкам / Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку, 2004.

4. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Сафонова Виктория Викторовна. – М., 1992. – 528 с.
5. Сафонова, В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе : учеб. пособие / В. В. Сафонова. - 3. изд., доп. и перераб. - М. : Еврошкола, 2001. - 271 с.
6. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке / П. В. Сысоев // Язык и культура. - 2009. - №2 (6). – С. 96 - 110.
7. Томалин Б., Малюга Е.Н. Деловой английский в век глобализации // Вопросы прикладной лингвистики. – 2016. – № 24. – С. 7-18.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413.
9. Харьковская А.А., Кривченко И.Б. Концептуальная организация дискурса социальных сетей (на материале социальной сети FACEBOOK) // Вопросы прикладной лингвистики. – 2017. – № 3 (27). – С. 60-77.
10. Carrier M. Automated speech recognition in language learning: potential models, benefits and impact // Training language and culture. – 2017. – Vol. 1. – Issue 1. – P. 48-65.

References

- Avramenko, A.P. (2013). *Model' integracii mobil'nyh tekhnologij v prepodavanie inostrannyh yazykov [The model of integration of mobile technologies in foreign languages teaching]*. Candidate thesis, Russia, Moscow state university).
- Carrier, M. (2017). Automated speech recognition in language learning: potential models, benefits and impact. *Training language and culture, 1 (1)*, 48-65.
- Federal State Educational Standard of Basic General Education, approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012. No. 413. (2012).

- Kharkovskaya, A.A., & Krivchenko, I.B. (2017). Konceptual'naja organizacija diskursa social'nyh setej (na materiale social'noj seti FACEBOOK) [Conceptual organization of social network discourse (based on FACEBOOK social network)]. *Voprosy prikladnoj lingvistiki [Issues of applied linguistics]*, 3 (27), 60-77.
- Malyuga, E.N. (2009). K voprosu ob obuchenii inostrannym iazykam s ispol'zovaniem novykh informatsionnykh tekhnologii [On the issue of teaching foreign languages using new information technologies]. *Voprosy prikladnoi lingvistiki [Issues of applied linguistics]*, 1, 91-95.
- Safonova, V.V. (2004). *Primernye programmy po inostrannym yazykam [Sample programs in foreign languages]*. Novye gosudarstvennye standarty shkol'nogo obrazovaniya po inostrannomu yazyku.
- Safonova, V.V. (1992). *Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak special'nosti [Sociocultural Approach to Teaching a Foreign Language as a Specialty]*. (Doctoral thesis, Russia, Moscow).
- Safonova, V.V. (2001). *Problemnye zadaniya na urokah anglijskogo yazyka v shkole [Problem tasks in English lessons at school]*. Moscow: Euroshkola.
- Sysoev, P.V. (2009). Yazykovoe polikul'turnoe obrazovanie v XXI veke [Language polycultural education in the XXI century]. *Yazyk i kul'tura*, 2 (6), 96 - 110.

УДК 81'276.6

<https://doi.org/10.25076/vpl.33.03>

А.Г. Давтян

Российский университет дружбы народов

**СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ОДНОКОМПОНЕНТНЫХ И
МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ ТЕРМИНОВ
МЕЖДУНАРОДНОГО ГУМАНИТАРНОГО ПРАВА В
РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

В данной статье нами рассматриваются наиболее употребительные способы образования однокомпонентных и многокомпонентных терминов международного гуманитарного

права в английском и русском языках. Всего нами исследовано 1249 терминов в русском и 1189 терминов в английском языках, функционирующих в языке для специальных целей в сфере международного гуманитарного права.

Изучение правовой терминологии, являющейся по своему существу гуманитарной, приобретает в настоящее время особое значение, поскольку значительно расширились деловые контакты в области права во всем мире. Расширение межгосударственных отношений в области права привело к увеличению количества специальных лексических единиц (как исконно национальных, так и заимствованных), обеспечивающих профессиональную коммуникацию. Объектом исследования в настоящей работе выступает русская и английская терминология в той ее части, которая номинирует понятия, связанные с международным гуманитарным правом. Целью данной работы является описание сопоставительного анализа терминов, применяемых в сфере международного гуманитарного права, а также особенности их вербализации в условиях разноструктурных языков – русского и английского.

Ключевые слова: однокомпонентные термины, многокомпонентные термины, терминообразование, сопоставительный анализ, конверсия, правовая терминология, язык для специальных целей в сфере международного гуманитарного права.

UDC 81'276.6

<https://doi.org/10.25076/vpl.33.03>

A.G. Davtyan

**RUDN University, Peoples' Friendship University of
Russia**

**THE METHOD FOR FORMING OF SINGLE-COMPONENT
AND MULTI-COMPONENT TERMS OF INTERNATIONAL
HUMANITARIAN LAW IN RUSSIAN AND ENGLISH
LANGUAGES**

In this article we consider the most commonly used ways of forming the single-component and multi-component terms of International Humanitarian Law in multi-structured English and Russian languages.

We have studied totally 1249 terms in Russian and 1189 terms in English functioning in the language for special purposes in the field of International Humanitarian Law.

The study of legal terminology, which is essentially humanitarian, is nowadays of particular importance, since business contacts in the field of law have expanded significantly throughout the world. The expansion of interstate relations in the field of law has led to the number of special lexical units increasing (both originally national and borrowed), which provide professional communication.

The object of the research is the Russian and English terminology that nominates concepts related to International Humanitarian Law.

The study revealed that formation of the International Humanitarian Law terminology as a system is a long and multi-stage process at each stage of which the degree of ordering of the terminological material increases.

Key words: single-component terms, multi-component terms, term formation, comparative analysis, conversion, legal terminology, language for special purposes in the field of International Humanitarian Law.

Введение

Развитие международного гуманитарного права имеет многовековую историю. Как известно, со времен древних цивилизаций ведение военных действий требует соблюдения определенных обычаев, правил и принципов, связанных с защитой прав людей, не принимающих (или прекративших) участие в боевых действиях. К ним относятся, главным образом, гражданское население, военно-медицинский персонал, журналисты, раненые, военнопленные, потерпевшие авиа и кораблекрушение и другие люди, имеющие право на определенные гарантии по защите их жизни, уважительное отношение к их физическому и психическому состоянию в любых ситуациях без каких-либо исключений. Кроме международных правил и требований относительно защиты людей, не участвующих в военных конфликтах, существуют четко узнаваемые эмблемы и отличительные знаки, используемые для идентификации защищаемых людей, средств гражданской обороны, мест и объектов, представляющих культурную ценность.

Все эти факторы требуют лингвистического обеспечения и выдвигают перед исследователями задачи, связанные с изучением особенностей используемых в данной отрасли права специальных языковых средств и функционирования языка для специальных целей в сфере международного гуманитарного права.

Следует отметить, что международное гуманитарное право как часть международного права включает в себя правовые нормы, регулирующие межгосударственные отношения. Однако, согласование между государствами целого ряда правил и универсальная кодификация правовых норм в рамках международного гуманитарного права началась в XIX веке и включает в себя обязательства государств осуществлять обучение утвержденным правилам вооруженные силы и представителей всех слоев населения.

Считаем, что исследование особенностей теории и практики профессиональной коммуникации в сфере международного гуманитарного права относится к числу актуальных, поскольку важнейшая функция, связанная с обменом и применением правовой информации в сложных для человека военных условиях, осуществляется посредством языка для специальных целей, требующего тщательного изучения специальных знаний и их взаимодействия как в области лингвистики, так и в сфере международного гуманитарного права. Актуальность данного исследования также объясняется тем, что каждый гражданин любого государства должен не только знать нормы международного гуманитарного права, но и принимать участие в их развитии, процесс которого имеет постоянный характер и обусловлен изменениями в международной политической ситуации.

Особого внимания требует изучение основных терминов, понятий, применение которых определено такими основными документами, как Гагская конвенция о защите культурных ценностей в случае вооруженного конфликта 1954 года и два протокола к ней от 1954 года и 1999 года; Конвенция о запрещении биологического и токсического оружия 1972 года; Конвенция об обычном оружии 1980 года и пять протоколов к ней; Конвенция о запрещении химического оружия 1993 года; Оттавская конвенция о запрещении противопехотных минах 1997

года; Факультативный протокол к Конвенции о правах ребенка, касающийся участия детей в вооруженных конфликтах; Дублинская конвенция о запрете кассетных бомб 2008 года, а также Устав Организации Объединенных Наций и др.

Цель статьи

В статье представлены результаты исследования, связанные с проведением многоаспектного сопоставительного анализа русской и английской терминологических систем международного гуманитарного права с целью выявления особенностей их функционирования с учетом развития профессионального мышления и практической деятельности.

Обзор литературы

Методологической основой исследования послужили научные труды в области теории и практики языка для специальных целей, авторами которых являются отечественные и зарубежные ученые: Н.Б. Гвишиани (Гвишиани, 2008), С.В. Гринев-Гриневич (Гринев-Гриневич, 2008), Е.С. Закирова (Закирова, 2015), О.А. Зяблова (Зяблова, 2005), О.А. Комарова (Комарова, 2012), В.М. Лейчик (Лейчик, 2014), Л.В. Попова (Попова, 2016), А. В. Суперанская (Суперанская, 2012), Б. Н. Головин и Р. Ю. Кобрин (Головин и Кобрин, 1987), L. Bowker (Bowker, 2015), T Hutchinson; Alan Waters (Hutchinson, Waters, 1987) и др.

Материалом для нашего исследования послужила терминология международного гуманитарного права, выявленная методом сплошной выборки из англо-русских юридических словарей и электронных юридических словарей. Кроме имеющихся в современной юридической терминологии известных словарей в нашем исследовании использован «Англо-русский юридический словарь-справочник», разработчиками которого являются Е.С. Закирова, Д.И. Лебедев Д., А.Р. Рева, Е.В. Цибизова (Закирова, Лебедев, Рева, Цибизова, 2012).

Методы исследования

К основным методам исследования относятся: метод этимологического анализа, позволяющий изучить происхождение исследуемой терминологии; метод историко-диахронного анализа, направленный на выявление сущностно-временных изменений в развитии терминов, используемых в области международного гуманитарного права; сравнительно-сопоставительный метод,

способствующий выявлению специфики разноязычных терминов, применяемых в исследуемой сфере.

Результаты и обсуждение

В данной статье нами рассматриваются способы образования однокомпонентных и многокомпонентных терминов на материале русского и английского языков для специальных целей в сфере международного гуманитарного права.

Всего нами исследовано 1249 терминов в русском и 1189 терминов в английском языках, функционирующих в языке для специальных целей в сфере международного гуманитарного права. В процентном соотношении в русской терминологии встречается 33,7% однокомпонентных терминов и английская терминология содержит 31,3% процентов однокомпонентных терминов. Соответственно, многокомпонентные термины составляют 66,3 % в русском и 68,7 % в английском языках для специальных целей, призванных обслуживать профессиональную коммуникацию в сфере международного гуманитарного права (Рис. 1, 2).



Рис. 1 – Процентное соотношение однокомпонентных и многокомпонентных терминов в английской терминологии по МГП



Рис. 2 – Процентное соотношение однокомпонентных и многокомпонентных терминов в русской терминологии по МГП

В ходе исследования нами выявлено, что образование терминов происходит на основе таких традиционных способов словообразования, как семантический, морфологический, морфолого-синтаксический, а также в результате перехода лексики из других языков в виде заимствований.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют утверждать, что образование новых терминов путем конверсии является одним из наиболее распространенных способов в общем составе терминологии международного гуманитарного права. Изучению конверсии посвящены исследования таких зарубежных ученых, как В. Адаме, О. Есперсен, Дж. Лайонз, Ф. Палмер, Г. Суит, Ч. Филмор, Ч. Хоккет и др. Среди отечественных ученых, исследования которых посвящены конверсии, следует отметить Ю.Д. Апресяна, А.М. Гильбурд, А.К. Жолковского, И.А. Мельчука, Л.А. Новикова, А.И. Смирницкого и др.

Результаты проведенного анализа английских терминов международного гуманитарного права показали, что путем конверсии происходит образование многокомпонентных единиц, к которым можно отнести, прежде всего, субстантиваты, образованные от глаголов: *to act – an action*, *to appeal – an appeal*, *to attack – an attack*, *to blockade – a blockade*, *to charge – a charge*, *to*

delegate – a delegate, to sabotage – a sabotage и др. В переводе на русский язык рассматриваемые термины можно представить: *действовать – действие, обжаловать – обжалование, нападать – нападение, блокировать – блокада, обвинять – обвинение, делегировать – делегация, саботировать – саботаж* и др.

Следует отметить, что в русском языке для специальных целей в сфере международного гуманитарного права наблюдаются некоторые отличительные особенности в проявлении конверсии, поскольку грамматические системы исследуемых разноструктурных языков имеют существенные различия. К таким отличиям относятся, например, случаи образования отглагольных существительных путем усечения глагольного корня или изменения морфемной структуры при помощи словообразовательных аффиксов. Русские термины международного гуманитарного права, образованные данными способами, можно представить следующими примерами: *защита (от глагола защитить), наказание (от глагола наказать), нападение (от глагола напасть), отказ (от глагола отказать), помощь (от глагола помогать)* и др.

Следует согласиться с мнением Л.Л. Нелюбина, который отмечает тот факт, что в русском языке безаффиксальный способ словообразования является менее выраженным в отличие от английского языка (Нелюбин, 2007, с.106). Нами выявлено, что в английском языке для специальных целей в сфере международного гуманитарного права многокомпонентные термины, образованные путем конверсии или при помощи морфологического способа, встречаются в большей степени по сравнению с русскоязычной исследуемой терминологией.

Считаем необходимым отметить, что в составе терминологии международного гуманитарного права используются лексемы, заимствованные из других научных областей знания. Исследование показало, что при переходе лексемы в терминологию международного гуманитарного права из другой научной области наблюдается изменение значения образованного термина. Нами выявлено, что в сфере международного гуманитарного права наблюдается переход терминов из других научных областей, например: из математики *caliber (диаметр), divider (циркуль)*; из геометрии *unilateral (односторонний)* и др.; из

физики *carbine* (карабин), *power* (мощность), *pressure* (давление); из химии и биологии *bacteriological* (бактериологический), *biological* (биологический); из географии *area* (область, сфера), *space* (пространство) и др.

В русском списке терминов международного гуманитарного права наблюдается семантический способ их образования, осуществляемый путем перехода в результате переосмысления из других терминологий в виде как однокомпонентных, так и в составе многокомпонентных терминов, например: *многосторонний*, *зоны*, *проливы*, *нота*, *оружие*, *патрон*, *суперкислоты* и др.

Следует согласиться с мнением В.П. Даниленко в том, что «суть терминологизации сводится к использованию одного из дифференциальных признаков, заключенного в лексическом значении, который затем используется в качестве «общей идеи» для слова-термина. В термине эта общая идея конкретизируется, уточняется в соответствии с содержанием научного понятия» (Даниленко, 1977, с. 25).

Следовательно, в результате расширения значения происходит специализация понятия, что приводит к появлению видовых понятий, которые, как правило, номинируются многокомпонентными терминами (терминологическими словосочетаниями), включающими в себя базовый компонент и зависимые слова (так называемые распространители), репрезентирующие дополнительные отличительные признаки.

Таким образом, в состав исследуемой терминологии МГП входят 38,46% двухкомпонентных терминов в русском языке и столько же в английском языке.

Итак, терминологические сочетания МГП, состоящие из трех компонентов, составляют в процентном соотношении в английской терминологии 17,31% и в русской терминологии 17% из всего количества исследуемых нами единиц. Например, в английском языке к ним относятся: *early preventive diplomacy*, *fundamental human rights*, *high contracting parties*, *humanitarian operating environment*, etc. В русском языке нами определены такие примеры трехкомпонентных терминов МГП, как: *взаимная правовая помощь*, *интернационализированный вооруженный конфликт*, *международные нормативные правила*,

международная следственная процедура, прелиминарный мирный договор и т.д.

В результате сопоставительного анализа русской и английской терминологий МГП нами выявлены также четырехкомпонентные терминологические словосочетания, которые в процентном соотношении составляют 4,70% в английском языке и 6% в русском языке. Приведем следующие примеры: *Inter-agency standing committee, International fact-finding commission, the national red cross society, the national red crescent society*. Примерами четырехкомпонентных терминов в составе русской терминологии МГП могут служить следующие: *внутренние средства правовой защиты, вооруженный конфликт международного характера, запрещенные методы ведения войны, обратная сила международного договора, обязательная юрисдикция судебного учреждения*, и т.д. Нами выявлено, что в составе английских многокомпонентных терминов МГП, в основном, зафиксирована конечная позиция основного компонента, а в составе русских многокомпонентных терминов МГП основной компонент может занимать любую позицию.

Исследование показало, что пяти-, шестикомпонентные термины МГП составляют 4,57% в английском языке (например, *European committee for the prevention of torture; grave breaches of international humanitarian law; gross violations of human rights and fundamental freedoms, humanitarian*) и 4,9% в русском языке (например, *защитная функция международного гуманитарного права; императивная норма общего международного права; статическая функция международного гуманитарного права*, и т.д.).

Следует согласиться с мнением, С.В. Гринева-Гриневича, который полагает, что терминологическое сочетание может содержать не более семи компонентов (Гринева-Гриневич, 2008, с. 143).

Выводы

Исследование показало, что формирование терминологии международного гуманитарного права как системы представляет собой длительный и многоступенчатый процесс, на каждой стадии которого степень упорядоченности терминологического материала возрастает.

Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что в процессе уточнения, конкретизации либо расширения правовых понятий, номинируемых однокомпонентными терминами, появляются многокомпонентные термины. Считаем, что наиболее распространенными способами терминообразования в языке для специальных целей в сфере международного гуманитарного права являются такие известные в лингвистике способы, как конверсия, специализация значения, морфологический, семантический, морфолого-синтаксический.

Литература

1. Гвишиани Н. Б. Практикум по корпусной лингвистике = English on computer a tutorial in corpus linguistic : учеб. пособие по английскому языку. М. : Высшая школа, 2008. 191 с.
2. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах. М., 1987. 105 с.
3. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение = Terminology : учеб. пособие. М. : Академия, 2008. 304 с.
4. Даниленко В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. М.: Наука, 1977. 246 с.
5. Закирова Е. С. Когнитивные основы формирования языка для специальных целей (на материале английской и русской автомобильных терминологий) : монография ; под науч. ред. Э. А. Сорокиной. М. : ИИУ МГОУ, 2014. 302 с.
6. Закирова Е. С., Лебедев Д. И., Рева А. Р., Цибизова Е. В. Англо-русский словарь-справочник юридических терминов. М.: Научный центр правовой информации при Министерстве юстиции РФ, 2012. 222 с.
7. Зяблова О. А. Определение термина в когнитивно-дискурсивной парадигме знания // Проблемы и методы современной лингвистики: сборник науч. трудов. Вып. 1. / Рос. акад. наук; М.: Институт языкознания РАН, 2005. – С.43-54
8. Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике. Учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2012. – 818 с. (эл. версия).
9. Лейчик В. М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. М. : Либроком, 2014. 264 с.
10. Нелюбин Л.Л. Сравнительная типология английского и

русского языков: учебник. М.: Изд-во МГОУ, 2007. 183 с.

11. Попова Л. В. Лингвистический термин: проблема качества = Linguistic term: quality problem. Опыт составления «Комплексного словаря терминов функциональной грамматики». М.: ФЛИНТА, 2016. 396 с.

12. Суперанская А.В. Общая терминология: вопросы теории / А.В. Суперанская Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – 6-е изд. – М.: Либроком, 2012 – 248 с.

13. Bowker L. Handbook of Terminology, edited by H. Kockaert, J. Hendrik, F. Steurs (ur.), 1, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2015, Pages-521. DOI 10.1075/hot.1, Cataloging-in-Publication Data available from Library of Congress: LCCN 2014024922.

14. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes Cambridge University Press, 1987, p.183.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031>

References

- Bowker, L. (2015). *Handbook of Terminology*. Eds. H. Kockaert, J. Hendrik, F. Steurs. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Danilenko, V.P. (1977). *Russian terminology: the experience of linguistic description*. Moscow: Science.
- Golovin, B.N., & Kobrin, R.Yu. (1987). Linguistic foundations of the theory of terms. Moscow.
- Grinev-Grinevich, S.V. (2008). Terminology = Terminology: studies. allowance. Moscow: Academy.
- Gvishiani, N.B. (2008). *Practical work on corpus linguistics = English on computer a tutorial in corpus linguistic*. Moscow: High School.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- Komarova, Z.I. (2012). *Methodology, method, methods and technology of scientific research in linguistics*. Ekaterinburg: UrFU Publishing House.
- Leychik, V.M. (2014). *Terminology. Subject, methods, structure*. Moscow: Librokom.
- Nelyubin, L.L. (2007). *Comparative typology of English and Russian languages*. Moscow: Publishing house MGOU.

- Popova, L.V. (2016). *Linguistic term: quality problem = Linguistic term: quality problem. Experience in compiling a "Comprehensive Dictionary of Functional Grammar Terms*. Moscow: FLINT.
- Superanskaya, A.V., Podolskaya, N.V., & Vasiliev, NV. (2012). *General terminology: theory questions*. Moscow: Librokom.
- Zakirova, E.S. (2014). *Cognitive foundations of the formation of the language for special purposes (on the material of English and Russian automotive terminology)*. Moscow: ИО МГОУ.
- Zakirova, E.S., Lebedev, D.I., Reva, A.R., & Tsibizova, E.V. (2012). *English-Russian Dictionary of Legal Terms*. Moscow: Scientific Center of Legal Information at the Ministry of Justice of the Russian Federation.
- Zyablova, O.A. (2005). Definition of the term in the cognitive-discursive paradigm of knowledge. In *Problems and methods of modern linguistics: collection of scientific works*. Issue 1. Russian Academy of sciences (pp. 43-54). Moscow: Institute of Linguistics, RAS.

УДК 378+811.111

<https://doi.org/10.25076/vpl.33.04>

Н.В. Иванова-Славянская

Санкт-Петербургский Государственный Университет

**К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ
АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ
ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ:
КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ**

Данная статья посвящена проблеме преподавания академического письма на английском языке в российском ВУЗе. В статье рассматривается вопрос о различиях культуры преподавания академического письма в России и на западе, о разнице в логике русского и английского письма. В статье также затрагивается проблема самостоятельной регуляции студентами процесса своего обучения письму на английском языке как факт методической культуры преподавания английского языка. На основе данных, полученных в результате исследования, проведенного на факультете международных отношений в

Санкт-Петербургском государственном университете, в статье делаются выводы о необходимости «эксплицитного развития письменных компетенций» (Короткина, 2018, с. 108) у студентов Российских ВУЗов, а также о необходимости учета при этом методической культуры обучения англоязычному письменному высказыванию (в частности, самостоятельной регуляции студентами своего обучения иноязычному письму), сложившейся на западе и, в силу тех или иных причин, не сформированных еще в контексте Российского высшего образования.

Ключевые слова: академическое письмо, саморегуляция, письменные стратегии саморегуляции, культура обучения иностранному языку, методическая культура, обучение письму, высшее образование,

UDC 378+811.111

<https://doi.org/10.25076/vpl.33.04>

N. V. Ivanova-Slavianskaia

Saint-Petersburg State University

TOWARDS THE AGENDA OF ENGLISH (L2) ACADEMIC WRITING TEACHING AT RUSSIAN UNIVERSITIES: CULTURAL ASPECT

This paper addresses the issue of teaching English academic writing at the university level in Russia. The article reviews the research literature dedicated to the problem of the differences in the culture of English (L2) writing teaching and learning both in Russian and in Western countries; it then goes on to touch upon the difference in rhetoric of writing in English and in Russian. The issue of students' self-regulation of writing is also explored in the paper as an aspect of the methodological culture of teaching English. Drawing on the study conducted at the School of International Relations of St. Petersburg State University, conclusions are formulated on the necessity to explicitly develop Russian students' writing competences. It is also considered vital to take into account the methodological culture of teaching English L2 writing (with special attention to the problem of students' self-regulation of L2 writing), which has developed in western countries and, due to various reasons, was neglected in the context of the System of Russian Higher Education.

Key words: academic writing, self-regulation, self-regulated writing strategies, culture of language teaching, methodological culture, teaching L2 writing, higher education.

Введение

Преподавание иностранного языка включает в себя культурный аспект, так как язык и культура неразрывно связаны между собой (Vygotsky, 1978). Поэтому при обучении письму (в том числе и академическому) на иностранном языке безусловно важно учитывать культурные факторы, которые могут влиять на то, какие традиции преподавания письма устанавливаются в той или иной стране, или в той или иной культуре соответственно (LoCastro, 1994). Понятие культуры как части содержания обучения иностранным языкам рассматривается в данной статье как знания, нормы, ценности и отношения, определяющие взаимодействие в различных (больших или малых) социальных группах. При этом в статье упоминается термин «факты культуры», определяемый как культурные характеристики, присутствующие в коллективной ментальности того или иного народа. Важным для данной статьи является также понятие методической культуры, которая будет пониматься как набор норм, компетенций и отношений, закрепленных в том или ином педагогическом сообществе, определяющих разницу между «своими» и «чужими» в профессии и также способствующих «сопротивлению чуждым педагогическим инновациям» (Мильруд, 2012, с. 141).

Культура преподавания академического письма в России и других странах формировалась по-разному, во многом, в силу политических и идеологических причин, но, во многом, и в силу менталитета и особенностей мышления русскоязычных и иноязычных студентов. Вопрос о преподавании академического письма в России, хоть и обсуждается более активно, чем когда либо, но все-таки, его разработка находится еще в самом зачатке. Между тем, современные процессы интернационализации образования, глобализации научных исследований, а также развитие проекта академической мобильности студентов и преподавателей Российских вузов определяют острейшую необходимость обращения к вопросу о преподавании

академического письма на английском языке в Российских вузах как отдельной дисциплины.

Разрабатывая программы для обучения академическому письму на английском языке, нельзя не учитывать методическую культуру преподавания письма, сложившуюся в других странах. Являясь языком культурного, бизнес и научного взаимодействия (English as lingua franca), английский язык определяет в настоящее время нормы, по которым осуществляется устная и письменная коммуникация в академической среде. Соответственно, обучая студентов письменному высказыванию на английском языке, важно обращать их внимание не только на грамматические и структурные особенности английского академического текста, но и на то, каким образом этот текст строится, а также какие стратегии использует автор (субъект академической англоязычной коммуникации) при формировании текста. Рассматривая вопрос о стратегическом планировании работы по формированию англоязычного письменного высказывания, необходимо рассмотреть вопрос о том, каким образом студенты регулируют процесс обучения англоязычному письму, так как понятия автономии студентов в обучении письму и самостоятельной регуляции процесса письма является важной составляющей англоязычной методической культуры преподавания английского языка. Определяя процесс саморегуляции обучения, данная статья опирается на концепцию, разработанную исследователем Барри Циммерманом в 1990-х годах, который описывал саморегулируемое обучение как процесс «само-наблюдения, самооценки и само-совершенствования, который достигается путем установки новых целей и получения пользы от учебной деятельности» (Zimmerman, 1990, p. 5) (*перевод мой – Н.Иванова-Славянская*). В последние десятилетия в научной литературе, посвященной преподаванию иностранных языков, активно разрабатывается проблема саморегуляции студентами освоения различных видов речевой деятельности – говорения, формирования лексических навыков и письма (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2001). Работы, посвященные саморегуляции обучения письменного высказывания, а также описанию стратегий саморегуляции письма, однако, еще не столько многочисленны (Petrić, & Czár, 2003; Teng, & Zhan, 2016; Zimmerman, & Bandura,

1994; Zimmerman, & Risemberg, 1997). В российской науке о преподавании иностранных языков данная проблема еще только начинает разрабатываться (Кладова, 2007).

Материалы, обзор литературы и методы

Обучение письму в России, методическая традиция, история вопроса, особенности менталитета

Обучение письму – это культурно обусловленное поведение изучающего язык (Brown, 2001, p. 334). Исследуя влияние культуры на обучение академическому письму и опираясь на социально-семиотическую теорию Майкла Хэллидея и Рукайи Хасана, Р.Кларк и Р.Иваник утверждали, что жанры, отношения власти, ценности, верования и языковые компетенции, принятые в конкретном социально-культурном контексте влияют на коммуникативную ситуацию и текст, который строят студенты (Clark, Ivanic, 2013). Идея влияния социально-культурного контекста и того, как изучающий язык строит свое письменное высказывание, разрабатывается в научной литературе уже несколько десятков лет. Чаще всего, исследователи исходят из традиционного разделения на западную и восточную методическую культуры преподавания иноязычного письма и, в соответствии с этими методическими традициями, делают выводы об особенностях письменного высказывания студентов. В научной литературе сравниваются такие факторы, как риторика письма, логика, обучение критическому мышлению и письму, а также стадии написания текста и подход к преподаванию письма (например, подход, ориентированный на процесс написания текста – process-based approach, или на жанрово-стилистические особенности текста – genre-based approach, и другие подходы) (Hyland, 2003; Chuikova, 2015; Denisova-Schmidt, Leontyeva, 2014; Hyland, 2007; McKinley, 2013; Короткина, 2018; Чуйкова, 2016).

Рамки данной статьи не позволяют рассмотреть все факты культуры, определяющие различные подходы к преподаванию письма в России и других странах, однако представляется необходимым коснуться кратко некоторых из них для иллюстрации вопроса взаимосвязи культуры и преподавания языка.

В 80-е годы Р.Каплан предпринял попытку сравнить Западную, Восточную и Русскую традиции письма и обучения письму.

Ученый утверждал, что письмо на английском языке отличается прямой и ясной логикой, а также обилием критики, направленной в адрес исследований, о которых пишет автор письменной работы или эссе. Логика же азиатских и русского языков, согласно исследователю, менее прямая, предполагающая, что выводы делаются в самом конце повествования. Свои заключения Каплан иллюстрировал графически, изображая логику, скажем, арабского языка с помощью взаимосвязанных и взаимопересекающихся кругов, а логику русского языка – с помощью зигзагов, имея в виду, что развитие аргумента в русском языке предполагает уход от темы, многочисленные лирические отступления, приведения различных идей в начале и выводов в конце сочинения (Kaplan, 1987).

Строение русского академического эссе или сочинения бесспорно имеет менее прямую аргументацию, чем английский академический текст, но насколько интересными ни казались бы выводы Каплана, их надо воспринимать с определенной долей критики. Во-первых, пример текста на русском языке, доступный исследователю в 1987 году, был взят им из советского журнала *Socialist Courier*, публикуемого русскими эмигрантами (представителями партии меньшевиков) сначала в Берлине, Париже, а потом в Нью Йорке. Соответственно, текст, представленный для анализа, является типичным примером политического дискурса советского времени, текст, характеризующийся большой долей политической пропаганды, лишенный информативности и логической аргументации, что призвано препятствовать рациональному и реалистичному осмыслению аргументов статьи. Множество распространенных синтаксических конструкций и тавтология придают тексту особый ритм, который больше воздействует на эмоции читателя, что позволяет проще манипулировать его сознанием и мнением (Славянская, 2009). Поэтому, чтобы судить о стиле русского академического (научного) письма, исследователю нужно было рассматривать научный текст. Во-вторых, несмотря на то, что Каплану удалось обозначить важные проблемы восточно-азиатской методологии преподавания письма, которая строилась на грамматико-переводном методе (как и советская система) и не предполагала обучение риторике, логике и аргументации в

письменной речи, классификация видов письма на основе нескольких текстов, написанных на языке, принадлежащих той или иной культуре, представляется несколько обобщённой.

Теория Роберта Каплана была подвергнута критике со стороны многих ученых (Kubota, Lehner, 2004), да и сам ученый позже во многом пересмотрел свои взгляды. Но все же, некоторые его идеи не потеряли своей актуальности и сегодня. Например, британский исследователь Джим МакКинли, изучавший особенности академического письма японских и английских студентов, рассматривает две модели аргументации студентами своих идей, индуктивную и дедуктивную. Такую модель аргументации, где аргументация строится в направлении от тезисов и аргументов к выводам, можно назвать «индуктивной» (inductive), в противопоставление ей, дедуктивная манера изложения мыслей характеризуется изложением самых главных выводов вначале и дальнейшим развитием их и подтверждением аргументами и примерами. В то время как индуктивная традиция письма, согласно исследователю, более типична для восточных стран, дедуктивная модель характеризует западную культуру письма (McKinley, 2013). Принимая во внимание подобные выводы, логично задаться вопросом о необходимости эксплицитного обучения студентов логике иноязычного письма, помимо других его аспектов (грамматика, синтаксис, пунктуация и т.д.). Нельзя не согласиться с Р.Капланом в том, что студент может понять весь контекст эссе, только если он понимает логику, на которой этот контекст основывается: «изучающий иностранный язык студент, прекрасно отточивший знания синтаксиса и грамматики языка, по-прежнему может написать плохой параграф или эссе, не отточив его логику» (*аргументацию – курсив мой – Н.В.Иванова-Славянская*) (Kaplan, 1987, p. 21).

Важной отличительной особенностью западной и русской методической культуры обучения письменному высказыванию на английском языке является также различие в акцентах, которые делаются при написании академических текстов (например, текстов эссе). В то время как в западной культуре большее внимание уделяется отражению в письменной коммуникации критического мышления студента, то есть его способности размышлять и критически подходить к анализу научной

литературы, формулируя при этом обоснованные аргументы. Люк Стронмэн в книге об академическом письме пишет о важности идеи мышления, которая заложена в процессе письма: «фундаментальная основа написания эссе – это процесс мышления. Эссе отражает мысль, сознание и идеи. Соответственно, процесс письма делает мысль видимой, а качественно обдуманную мысль еще более видимой. Таким образом, формируются новые когнитивные связи» (Strongman, 2013, p. 2).

В российской системе образования (в школе и в университетах) написание англоязычного эссе в настоящий момент во многом сводится к более прагматическим целям написания эссе как письменной части экзамена текстов по английскому языку (например, ЕГЭ или тесты, которые студенты сдают в университетах). Критерии оценки таких эссе очень четко определяются каждый год и требуют от студентов беспрекословного следования определенному шаблону, который дается как образец удачного эссе. При проверке уделяется больше внимание орфографическим и грамматическим ошибкам, которые делают студенты.

Подобная разница в содержании обучения письму вполне закономерна, если проследить то, каким образом формировалась советская, а затем российская система обучения письму. В бывшем советском союзе преподавание письма на английском языке основывалось на идеях С.Ф. Шатилова, который считал, что письмо (writing) не должно быть целью преподавания, а является лишь средством для обучения другим аспектам иностранного языка, таким, как грамматика, лексика или чтение (Chaikova, 2011). Что касается самого термина «академическое письмо», он был введен в научный оборот и стал употребляться применительно к проблемам среднего и высшего образования в России только в 1990. Проникнув в область научных исследований, этот термин, однако, не подразумевал обучение исследователей способам и стратегиям изложения результатов своего исследования на английском языке. Комментируя отсутствие преподавания дисциплины академического письма, Короткина И.Б. (Korotkina, 2014, p. 6) замечает, что возможная причина данной ситуации заключалась в том, что студентам чаще всего запрещалось

выражать свои собственные взгляды, а публикации о достижениях в области науки и техники не была необходимой, так как, во многом, они воспринимались секретной информацией, которая предполагалась быть доступной только узкому кругу специалистов. В отсутствие обучения тому, как писать статьи на английском языке, те из них, которые все-таки публиковались, казались многословными и не имеющими достаточно логичной структуры и аргументации (Korotkina, 2014) (примечательно, что проблема отражения логики и ясности выражения мысли на английском языке является до сих пор актуальной, как показывает исследование Теренина А.В. (Terenin, 2015)).

После перестройки с появлением в стране аутентичных западных учебников по английскому языку, которые также принесли определенные стандарты письма на иностранном языке, ситуация с преподаванием академического письма на английском языке в России начала меняться. Оригинальные стили письма (эссе, отзыв на книгу и тд.) стали преподаваться российским студентам. Введение в 2005 году единого государственного экзамена по английскому языку также повлияло на развитие процесса обучения академическому письму. Будучи основанным на системе тестирования общеевропейской шкалы оценки знания иностранных языков (Common European Framework testing system), экзамен ЕГЭ по английскому языку включал обязательный письменный компонент, что обязывало российских школьников изучать структуру англоязычного эссе и понимать шкалу оценки и критерии, по которым это эссе оценивалось (Denisova-Schmidt, & Leontyeva, 2014).

Термин «академическое письмо» был введен в научный оборот И.Б. Короткиной, с ее защитой кандидатской диссертации в 2009 году, посвященной преподаванию академического письма и, таким образом, было положено начало научным дискуссиям, инициированным научным журналом Высшее образование в России. Наряду с понятием «академическое письмо» по-прежнему, однако, употреблялись такие термины, как «академическая работа», «научная работа», «академическая культура», «научный текст». Реферат, курсовая работа, впускная квалификационная работа (диплом) по-прежнему находятся в употреблении в

современном российском образовательном контексте (Kostrova, & Kulinich, 2015).

В 2010 году Министерство Образования России поставило целью среднего и высшего образования вывести обучение английскому языку на международный уровень и сделать его соответствующим международным стандартам, в том числе, стандартам письма на английском языке. Несмотря на то, что были определены основные жанры письменных текстов, которые студенты должны были освоить в рамках данного распоряжения (эссе, краткое изложение текста – summary), многие преподаватели английского языка не могли предоставить квалифицированных консультаций относительно того, как писать эти тексты, так как сами они не изучали их и не проходили обучения англоязычному письму (Chaikova, 2011).

Указ президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» (Указ Президента РФ, 2012), подписанный в 2012 году, в ряду других целей предписал повысить количество публикаций российских исследователей в зарубежных научных журналах, индексируемых в базе данных WEB of Science и других научных базах данных. Для большинства государственных университетов ставится задача к 2020 попасть в рейтинг ста лучших университетов, который составляется британской консалтинговой компанией Quacquarelli Symonds (Quacquarelli Symonds World University Ranking - QS WUR) (Butler и др., 2014). Для реализации этих целей университетам нужно соответствовать не только Российским стандартам образования, но также студентам придется соответствовать требованиям, предъявляемым западными университетами к уровню владению английским языком (обычно это результат эквивалентный 7 - 7.5 за экзамен IELTS) (Rasskazova, Guzikova, & Green, 2017). Безусловно, это потребует введение курсов по письменному английскому в программы университетов, а также открытия центров академического письма, которые бы могли помочь российским исследователям подготавливать статьи к публикациям в западных научных журналах.

В России уже работают несколько центров академического письма. Независимо друг от друга в 2011 году в Москве были открыты два таких центра: центр академического письма

(*Academic Writing Center, AWC*) ВШЭ и центр письменной и устной коммуникации РЭШ. Через два года появился третий центр академического письма, открывшийся в Томском Государственном Университете. Примерно в это же время в Екатеринбурге был основан первый коммерческий центр академического письма, работающий не с преподавателями и студентами ВУЗов, а с публикующимися учеными институтов РАН. Акцент в деятельности центра делается не на разработку методики обучения академическому письму, а на перевод и редактирование научных статей. Один из последних центров, открытых в России, можно считать центр академического письма и коммуникации (ЦАПК), открытый И.Б.Короткиной, а также важно упомянуть национальный консорциум центров письма, также основанный при непосредственном участии Ирины Борисовны.

В Санкт-Петербурге пока нет своего центра академического письма, однако на факультете социологии Санкт-Петербургского государственного университета предлагается курс по академическому письму для студентов-магистров.

Вопрос о самостоятельной регуляции студентами процесса обучения письму на английском языке

Одной из особенностей обучения академическому письму на иностранном языке, присущей западной методической культуре, с которой сталкиваются российские студенты, является понятие саморегуляции процесса письма, то есть то, как студент самостоятельно осуществляет постановку целей для написания академического текста (эссе, статья), планирование его содержания и контроль над употреблением грамматических, лексических и языковых средств, а также средств связности и аргументации. Процесс саморегуляции подразумевает также использование студентами стратегий, направленных на то, чтобы мотивировать себя на написание того или иного текста, сформировать у себя интерес к теме эссе, а также чтобы преодолеть стресс, которые многие писатели и студенты испытывают при необходимости выполнить задание по написанию эссе (*writing block, writing anxiety*) (Zimmerman, & Risemberg, 1997).

Обучение письму представляется одним из самых сложных аспектов преподавания английского языка в точки зрения саморегуляции. Письмо требует творческих усилий, процесс написания эссе растянут во времени, и многим студентам психологически трудно справиться с ощущением, что они не знают, какой будет результат этого процесса, смогут ли они написать тот текст, который задумали. Часто текст, который студенты формируют с первой попытки оказывается недостаточно четким и логичным, нуждаясь в многократном редактировании, что может отразиться на мотивации студентов. Написание академического эссе является также серьезным испытанием для самодисциплины, так как этот вид деятельности осуществляется наедине с собой, и должен быть самостоятельно спланирован, самостоятельно инициирован и самостоятельно выполнен («self-planned, self-initiated, and self-sustained» (Zimmerman, & Risemberg, 1997, p. 73) – перевод мой. – Н.Иванова-Славянская). Действительно, «письмо — это сложный когнитивный процесс, требующий интеллектуального усилия, которое нужно поддерживать в течение определенного периода времени» (Nunan, 1999, p. 273) (перевод мой – Н.Иванова-Славянская). Помимо необходимости регулировать процесс письма с точки зрения поведения, контроля над окружающими условиями работы, временем и когнитивными процессами, процесс письма также сложен с точки зрения выбора лингвистических средств, который студент должен сделать во время письма. Успех в этом виде деятельности зависит во многом от сформированности других языковых навыков (Weigle, 2005), чтобы передать точный смысл с в стиле, соответствующем академической коммуникации. Именно поэтому развитие способности управлять и направлять процессы формирования текста являются важнейшим аспектом в преподавании иностранного языка (Flower & Hayes, 1981). Процесс саморегуляции письменной деятельности осуществляется с помощью применения стратегий саморегуляции обучения письму (Teng, & Zhan, 2016; Zimmerman & Risemberg, 1997).

Метод и процедура исследования

Прежде, чем разрабатывать программу обучения письму и стратегиям саморегуляции письменной речи, представляется необходимым исследовать, каким образом студенты на сегодня

регулируют процесс обучения академическому письму на английском языке, какие стратегии регуляции письменной речи используют или не используют в контексте русской методической культуры преподавания английского языка.

Для реализации обозначенных выше целей на факультете международных отношений Санкт-Петербургского Государственного Университета было проведено социологическое исследование. Исследование было выполнено с помощью методов количественного анализа (quantitative method) с дополнениями методов качественного анализа (5 студентов прошло устные интервью – qualitative method).

В исследовании приняли участие студенты первого и второго курсов бакалавриата (N=231), обучающихся по программе международные отношения. Студенты первого и второго курсов посещают занятия по общему английскому языку (General English) два раза в неделю. Программа не позволяет проводить обучение письму в виду ограниченных временных рамок, но выделяются несколько занятий в семестр на разбор основных жанров академического письма (эссе, письмо, описание графика).

Инструментами исследования выступили разработанный и апробированный учеными Софией Тен и Лоуренсом Жаном опросник (Teng, & Zhan, 2016), письменный тест и интервью.

Письменный тест заключался в написании студентами эссе. Вопросы письменного задания и формат полностью соответствовали второму письменному заданию академического экзамена IELTS. Темы были сформулированы в соответствие с актуальной программой по английскому языку, которую проходили студенты. Студентам было дано 45 минут, чтобы написать эссе объемом в 250-280 слов. После этого студенты ответили на вопросы анкеты.

Анкета - *The writing strategies for self-regulated learning questionnaire (WSSRLQ) (стратегии письма для саморегулируемого обучения)* - состоял из 40 вопросов, каждый из которых соответствовал стратегии саморегуляции, которую студент может использовать во время обучения письму на английском языке. Отвечая на каждый вопрос, студент должен был выбрать ответ, соответствующий степени того, насколько студент согласен с каждым высказыванием. Оценить свой ответ

опрашиваемый мог по шкале от 1 до 7 (психометрическая шкала Ликерта), где 1 имело значение «абсолютно не согласен», а 7 – «абсолютно согласен», соответственно, 4 же имело значение «затрудняюсь ответить».

Сорок высказываний, соответствующих стратегиям саморегуляции письма, подразделялись на четыре больших группы: когнитивные стратегии, метакогнитивные, стратегии социального взаимодействия и стратегии мотивации.

Когнитивные стратегии включают в себя 6 вопросов, относящихся к стратегиям когнитивной анализа текста (text-processing). К этой группе были отнесены вопросы об использовании студентами образных средств для того, чтобы сделать аргументы эссе более наглядными, вопросы о том, проверяет ли студент грамматические ошибки во время написания эссе, а также орфографию и пунктуацию. Сюда же относятся вопросы о том, пытается ли студент сделать текст своего эссе более связным и логичным, используя средства связности, а также проверяет ли ясность изложения мысли и соответствие темы эссе его содержанию. Ко второй подгруппе стратегий, относящейся к когнитивным стратегиям, относятся так называемые стратегии запоминания единиц языка, пройденных студентами во время курса по обучению письменному высказыванию (course memory), эти стратегии были отражены в трех вопросах: выписывание студентом слов и выражений, встречающихся во время обучения, проговаривание новых слов, перечитывание материалов обучения.

Группа метакогнитивных стратегий включала в себя стратегии по планированию содержания эссе (чтение статей, интернет ресурсов, планирование структуры эссе), стратегии по постановке целей и контролю над их достижением, а также по оценке результатов достижения цели (слежу за прогрессом, оцениваю навыки и умения, которые приобрел).

Стратегии социального взаимодействия студентов включали такие понятия, как обмен опытом с одногруппниками, взаимообучение (peer-learning) и реакция на комментарии преподавателя («открыт для комментариев и преподавателя и одногруппников», «стараюсь улучшить результат, основываясь на комментариях преподавателя и одногруппников»).

Стратегии мотивации включали в себя вопросы относительно того, каким образом студент заинтересовывает себя процессом написания письма (4 вопроса: выбор интересных тем, поиск связи между реальными событиями и темой эссе, связь между темой и интересами студента, поиск путей, который сделают написание эссе более интересным и веселым занятием). К стратегиям мотивации также относится мотивационный внутренний диалог (8 вопросов: убеждения себя продолжать писать, убеждение себя в необходимости в изучать то, как писать на английском языке, а также убеждение себя в необходимости усовершенствования уровня владения языком), контроль эмоционального состояния (3 вопроса: нахождение способов управлять настроением, когда хочется бросить писать, убеждение себя не волноваться когда студент пишет на английском языке, убеждение себя не волноваться, когда нужно выполнить письменное контрольное задание).

Опросник был переведен на русский язык, чтобы удостовериться в том, что все студенты поняли вопросы анкеты одинаково хорошо.

Все эссе (N=231) были проверены автором статьи и оценивались по шкале, разработанной для письменного экзамена IELTS. Помимо этого, в начале проверки пять эссе было оценено повторно вторым преподавателем, являющимся также сертифицированным экзаменатором для письменной части экзамена IELTS, чтобы установить взаимную достоверность (inter-rater reliability) результатов оценивания. Результаты обеих сессий проверки практически полностью совпали. Результаты анкеты были обработаны с помощью статистической программы SPSS и R.

Результаты и обсуждение

Результаты эссе показали, что 58% студентов (18, % - 6 баллов и 40,7 % - 6,5 баллов по шкале, в соответствии со шкалой оценивания экзамена IELTS) написали письменный тест (эссе) на уровне upper-intermediate (B1-B2), 17% студентов (17, 3 % - 7 баллов и 10 % - 7,5 баллов) написали эссе на уровне advanced (C1) и 8 человек (3%) написали на уровне proficiency. Интересно, что результаты эссе практически не зависели от подготовки студентов и их изначального уровня владения языком. Так, группы,

обучающиеся на траектории В1-В2 получили средний балл 6,4, что соответствует их уровню, однако группы С1, в общем, написали эссе на оценку ниже своего уровня, их средний бал составил 6,9.

Анализ дескриптивной статистики показал, что наиболее частотными в использовании студентами-международниками являются когнитивные стратегии анализа текста. 60% опрошенных подтвердили использование стратегии проверки текста на грамматические ошибки, стратегии проверки текста на логическую связность и на использование средств связности. Помимо этого, студенты достаточно активно использовали стратегию проверки соответствия темы эссе его содержанию, стратегию выписывания слов и выражений в качестве подготовки к написанию эссе. Стоит отметить, однако, что результат использования стратегий анализа, когнитивной работы с текстом не столь абсолютен, как хотелось бы. Средний показатель ответов на вопрос об использовании данных стратегий – 5.20 ($M=5.20$, $SD .803$), что соответствует значению «частично согласен». При существовании возможных вариантов ответа «согласен» и «полностью согласен», результат, равный 5 («частично согласен») представляется не очень высоким.

Средний показатель использования остальных стратегий обучения письму составил 4 балла, что соответствует значению «затрудняюсь ответить» (метакогнитивные стратегии $M=4.66$, $SD=.926$; стратегии социального взаимодействия - $M=4.22$, $SD =1.056$ и стратегии регуляции мотивации - $M= 4.94$, $SD = .901$).

Одной из целей исследования было выявить возможные корреляции между использованием студентами тех или иных стратегий и результатами их письменных заданий. То есть необходимо было узнать, влияет ли использование стратегий регуляции письма на результаты эссе. Корреляционный анализ, проведенный по методу Спирмена, показал, что *только* использование когнитивных стратегий анализа текста значительно отражается на результатах письменных работ студентов (при этом корреляция сильно значима при $r=0.272$, $p<0.001$). Это значит, что с вероятностью 99% результаты письменных работ зависят от того, что студент проверяет текст на грамматические ошибки ($r=0.211$, $p=0.002$), на логическую структуру текста ($r=0.252$, $p<0.001$), на соответствие темы содержанию ($r=0.204$, $p=0.002$) и

на связность и употребление средств связи ($r=0.290$, $p<0.001$). При преобразовании переменных, был также произведен анализ корреляции между 4 аспектами саморегуляции (когниция, метакогниция, социальное взаимодействие и регуляция мотивации), результатом чего стало выявление достаточно значимой зависимости только между процессом работы над грамматическими и содержательными особенностями эссе студентов и результатом их письменных работ. Результаты письменного задания не зависели от взаимообучения студентов, от их само-мотивации и метакогниции.

Итак, результаты исследования показали, что при написании эссе студенты-международники (студенты неязыковых программ), обучающиеся по программе общего английского два раза в неделю, обращают внимание только на базовые операции, связанные с формированием письменного высказывания, а именно, они проверяют свой текст на наличие/отсутствие грамматических ошибок, на наличие/отсутствие средств связности и на соответствие содержания эссе его теме. Студенты также формируют лексические навыки, необходимые для написания письменных работ посредством выписывания слов, перечитывания материалов и записей с занятий по английскому языку. Такие результаты показывают, что, несмотря на то, что после окончания школы и сдачи экзамена ЕГЭ по английскому языку в одиннадцатом классе, студенты проходят обучение в университете в течение года или двух, программе по английскому в университете не удается развить у студентов новые письменные компетенции, и поэтому, даже про шествии времени, студенты все еще опираются на навыки и умения, заложенные в них школьной системой подготовки к письменной части ЕГЭ.

Между тем, навыки метакогниции, способность обмениваться опытом с коллегами и учиться друг и друга, способность мотивировать себя на осуществление учебной деятельности (навыки, которые, как показало исследование, не сформированы у современных студентов) отличают ученика школы, учащегося часто «из-под палки, потому что родители, учитель или система заставляют», от студента университета, где принципы автономии, самостоятельности и ответственности за свое образование должны быть главенствующими

Проявленное в результате исследование отсутствие у студентов навыков метакогниции означает, что студент не научен контролировать и успешно управлять процессом своего мышления, ему не привита способность анализировать и оценивать то, каким образом он осуществляет свою учебную деятельность. Метакогниция отвечает за умение ставить цели и определять задачи, планировать свою деятельность, устанавливать стандарты, которым должны соответствовать результаты этой деятельности, а также контролировать, насколько достигнутые результаты соответствуют этим стандартам, критически оценивая результаты своей работы (Baker & Brown, 1984; Flavell, 1971; Nelson, Leonesio, & Eagle, 1992). Не эти ли стратегии являются ключевыми при формировании исследовательских навыков и навыков академического письма – навыков, главенствующих при обучении на университетском уровне?..

Возможно, погоня за высокими результатами тестирования в школе определила концентрацию студентов и преподавателей именно на грамматических, пунктуационных и синтаксических аспектах письма, не давая студентам возможности научиться навыкам критического мышления, метакогниции и проявить их. Между тем, выпускники школ, сдающие ЕГЭ по английскому языку, вскоре становятся студентами, желающими принимать участие в программах студенческой мобильности, участвуя в международных конференциях и программах студенческого обмена. Приезжая в университеты других стран на несколько месяцев, семестр или год, русские студенты сталкиваются с другой культурой написания академического эссе. Это эссе, которое требует от студентов, во-первых, навыков критического мышления и письма, навыков высокой организации процесса написания письменной работы, так как в западной системе действует жесточайшая система дедлайнов, и студенты должны уметь планировать время и силы, которые им придется затратить на выполнение задания, на сбор материала, его анализ, написание черновика, и его редактирование. Соответственно, при разработке программ по академическому письму для студентов необходимо включать занятия по формированию стратегий метакогниции.

Несформированность умения мотивировать себя на выполнение письменной учебной деятельности, находить интерес в

выполняемой работе, возможно, является отражением еще одной особенности русской методической культуры, которая во многом основывалась на подходе, ориентирующимся на значимость фигуры преподавателя в развитии навыков и умений студента (teacher-centred learning). Учитель английского языка воспринимался как источник лингвистической и культурной информации, а также основная лингвистическая модель для подражания для студента (Ter-Minasova, 2005). Соответственно, в рамках этого подхода студентам не нужно было мотивировать себя на выполнения задания, так как все задания исходили от преподавателя, и студенту не нужно было самостоятельно ставить учебные цели и достигать их. В настоящее время культура преподавания иностранных языков постепенно меняется, и подход, основанный на внимание к студенту, его личности, запросам и нуждам (student-centred approach), постепенно начинает определять то, как преподаются иностранные языки. Данный подход предполагает, что студент сам отвечает за свое образование, развивая свою автономию и мотивацию. Наше исследование показало, что несмотря на постепенное внедрение подхода, ориентированного на студента, студенты не имеют еще достаточного представления о том, каким образом они могут определять вектор своего обучения письму на английском языке, мотивировать себя, самостоятельно заинтересовывать себя вопросами, которые даются для изучения в рамках программы, а также находить и использовать способы, которые могут помочь справиться с состоянием тревоги, которую испытывают многие студенты до или во время выполнения письменных заданий по английскому языку. Соответственно, представляется необходимым эксплицитно объяснять студентам, какие стратегии мотивации и контроля над эмоциональным состоянием студенты могут использовать во время работы над письменным заданием, выполняемом на иностранном языке.

Исследование также показало, что в работе над написанием и редактированием текста студенты полагаются только на мнение преподавателя по английскому языку, не умея и пока не испытывая желания делиться опытом друг с другом. В условиях сокращения аудиторных часов, когда преподаватель физически имеет возможность дать студентам обратную связь относительно

того, как они написали то или иное письменное задание, студенты могли бы улучшать качество своего письма, ориентируясь на опыт друг друга в использовании стратегий социального взаимодействия, что могло бы поднять уровень письменных работ студентов. Несформированность навыков социального взаимодействия во время работы над письменными работами, возможно, также происходит из все еще активной модели взаимодействия учитель-ученик (teacher-pupil), характерной для подхода, ориентирующегося на личность учителя в преподавании языка.

Выводы

Проведенное исследование показало, что на современном этапе студенты российских ВУЗов не готовы к осуществлению учебной деятельности по формированию навыков академического письма. Выполняя задания по написанию академического эссе в ВУЗе студенты пользуются базовыми стратегиями, которые они освоили еще в школе, что свидетельствует о том, что современная программа по английскому языку в ВУЗе не обеспечивает студентов необходимыми условиями для формирования письменных компетенций.

Решение этих проблем требует формирования определенных методологических направлений в сфере преподавания английского языка на университетском уровне, что предполагает изменение методической культуры преподавания английского языка в ВУЗах, в частности, преподавания академического письма на английском языке. Представляется необходимым активное внедрение подхода, ориентированного на нужды студентов, что включает в себя также использование модели взаимодействия студент-студент. Необходимо обучать студентов не просто лексическим, грамматическим и синтаксическим особенностям английского академического дискурса и текста, не просто формировать их знания о риторике академического текста и особенностях аргументации англоязычного текста, но также необходимо эксплицитно формировать метакогнитивные, социальные и мотивационные компетенции. Необходимо эксплицитное обучение стратегиям саморегуляции при обучении академическому письму.

. Многие могут сказать, что акцент на стратегиях саморегуляции письма – это «чуждая [нам] педагогическ[ая] инноваци[я]» (Мильруд) и попытка внедрить чужеродную культуру обучения. С одной стороны, с этим нельзя не согласиться, российская методическая культура основывается на других принципах, и, безусловно, эти принципы надо учитывать при анализе того, как студенты обучаются. Е.Фокс еще в 1994 году, размышляя об особенностях и традициях обучения письму на западе и в других странах, а также анализируя различные стили работы над академическим письмом, присущим англоязычным студентам, и международным студентам, приезжающим из других культур, предупреждала об опасности навязывания традиций «академического письма», «аналитического письма» и критического мышления, сформированные в Западной культуре, студентам, принадлежащим к другим культурным традициям: «нам надо признать, что наши студенты воспитаны так, что они думают и выражают себя совсем по-другому, и способы, которыми они выражают себя, должны заслужить нашего внимания и понимания» (Фокс, 1994, р. ххi). В рамках интернализации высшего образования во многом пересматриваются и стандарты академического письма, предъявляемые студентам и в западных университетах. Но все же, пока английский язык выходит на первое место как язык, на котором говорит наука, важно научить студентов этому языку и культуре, присущей этому языку для того, чтобы они могли вносить вклад в развитие науки не только в нашей стране, но и во всем мире, комфортно себя чувствуя в условиях усложняющегося глобального образовательного контекста.

Исследование проведено с использованием оборудования ресурсного центра Научного парка СПбГУ «Социологические и интернет исследования» / The study was conducted with help of the Research park of St.Petersburg State University «Center for Sociological and Internet Research».

Литература

1. Кладова И.С. Развитие саморегулируемого обучения в процессе обучения аисьменного высказывания на уроках

- английского языка // Педагогическое образование в России. 2007. № 7. С. 89–94.
2. Короткина И.Б. Классическая риторика как основа современного академического письма // Философия образования. 2018. Т. № 75. № вып. 2. С. 106–123.
 3. Мильруд Р.П. Обучение культуре и культура обучения языку // Вестник ТГУ. 2012. Т. 108. № 4. С. 136–143.
 4. Славянская Н.В. Реализация функции воздействия в тексте эссе: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 – “Германские языки”. // 2009.
 5. Указ Президента РФ. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» от 7 мая 2012 г. № 599 // Собрание законодательства РФ. 2012. Т. 19. № 7 мая. С. 2336.
 6. Чуйкова Е. Академическое письмо: какое содержание актуально для России? // High. Educ. Russ. 2016. Т. 12. № 207. Pp. 59–67.
 7. Baker L., Brown A.L. Metacognitive skills and reading // Handbook of reading research / под ред. P.D. Pearson. New York: Longman, 1984.
 8. Boekaerts M., Pintrich P., Zeidner M. Handbook of self-regulation. California: Academic Press, 2001.
 9. Brown D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, Second Edition. New York: Pearson Education, 2001.
 10. Butler D. и др. Student and Teacher Perceptions of Academic English Writing in Russia // J. Teach. English Specif. Acad. Purp. 2014. Т. 2. № 2. Pp. 203–227.
 11. Chuikova E. Designing Academic Writing Course in Russia: Focus on Content // Educ. Sci. J. 2015. Т. 9. № 9. С. 171–183.
 12. Chuikova E. Teaching EFL Writing in Russia: Traditional and Current Approaches in Teaching Writing Methodology // Abstracts of 4th International Online Language Conference, 2011.
 13. Clark R., Ivancic R. The politics of writing. 2013.
 14. Denisova-Schmidt E., Leontyeva E. The Unified State Exam in Russia: Problems and Perspectives // Int. High. Educ. 2014. № 76. Pp. 22–23.
 15. Flavell J.H. Stage-Related Properties of Cognitive Development //

- Cogn. Psychol. 1971. № 2. Pp. 421–453.
16. Flower L., Hayes J. A cognitive process theory of writing // Coll. Compos. Commun. 1981. T. 32. № 4. Pp. 365–387.
 17. Fox H. Listening to the world: Cultural Issues in Academic Writing. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1994. 180 p.
 18. Hedge T. Writing. Oxford University Press, 2005. 168 p.
 19. Hyland K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction // J. Second Lang. Writ. 2007. T. 16. № 3. Pp. 148–164.
 20. Hyland K. Second language writing. New York: Cambridge University Press, 2003. 299 p.
 21. Kaplan R.B. Cultural thought patterns in inter-cultural education // Lang. Learn. 1987. T. XVI. № 1&2. Pp. 1–20.
 22. Korotkina I. Academic Writing in Russia: Evolution or Revolution // SSRN Electron. J. 2014. № January. Pp. 1–18.
 23. Kostrova O., Kulinich M. Text Genre ‘Academic Writing’: Intercultural View // Procedia - Soc. Behav. Sci. 2015. T. 206. Pp. 85–89.
 24. Kubota R., Lehner A. Toward critical contrastive rhetoric // J. Second Lang. Writ. 2004. T. 13. № 1. Pp. 7–27.
 25. LoCastro V. Learning strategies and learning environments // TESOL Q. 1994. T. 28. № 2. Pp. 409–414.
 26. McKinley J. Displaying critical thinking in EFL academic writing: A discussion of Japanese to English contrastive rhetoric // RELC J. 2013. T. 44. № 2. Pp. 195–208.
 27. Nelson T.O., Leonesio R.J., Eagle M.N. Metacognitive control // Metacognition: Core readings / ed. T. Nelson. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1992. Pp. 233–279.
 28. Nunan D. Second Language Teaching & Learning. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
 29. Petrić B., Czár B. Validating a writing strategy questionnaire // System. 2003. T. 31. № 2. Pp. 187–215.
 30. Rasskazova T., Guzikova M., Green A. English language teacher development in a Russian university: Context, problems and implications // Ampersand. 2017. T. 4. Pp. 1–9.
 31. Strongman L. Academic Writing. Newcastle-upon-Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2013.

32. Teng S., Zhan L.J. A Questionnaire-Based Validation of Multidimensional Models of Self-Regulated Learning Strategies // *Mod. Lang. J.* 2016. T. 100. № 0. Pp. 1–28.
33. Terenin A. Clear writing as a problem of Russian learners of English // *Middle East J. Sci. Res.* 2013. T. 16. № 11. Pp. 1512–1519.
34. Terenin A. Unity of Writing as the Problem of Russian Learners of English // *Procedia - Soc. Behav. Sci.* 2015. Vol. 191. Pp. 2735–2739.
35. Ter-Minasova S.G. Traditions and innovations: English language teaching in Russia // *World Englishes.* 2005. T. 24. № 4. Pp. 445–454.
36. Vygotsky L. *Mind in society: Development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
37. Weigle S.C. *Second Language Writing Expertise* // *Expertise in Second Language Learning and Teaching* / ed. K. Johnson. : Palgrave Macmillan UK, 2005. Pp. 128–149.
38. Zimmerman B.J. Self-regulated learning and academic achievement: an overview // *Educ. Psychol.* 1990. Vol. 25. № 1. Pp. 3–17.
39. Zimmerman B.J., Bandura A. Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment // *Am. Educ. Res. J.* 1994. Vol. 31. № 4. Pp. 845–862.
40. Zimmerman B.J., Risemberg R. Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective // *Contemp. Educ. Psychology.* 1997. № 22. C. 73–101.

References

- Kladova, I.S. (2007). Razvitie samoreguliruemogo obucheniia v protsesse obchueniia ais'mennogo vyskazyvaniia na urokakh angliiskogo iazyka [The development of self-regulating learning in the process of learning the utterance of the utterance at the lessons of the English language]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 7, 89–94.
- Korotkina, I.B. (2018). Klassicheskaia ritorika kak osnova sovremennogo akademicheskogo pis'ma [Classical rhetoric as the

- basis of modern academic writing]. *Filosofia obrazovaniia*, 75(2), 106–123.
- Mil'rud, R.P. (2012). Obuchenie kul'ture i kul'tura obucheniia iazyku [Learning culture and culture of language learning]. *Vestnik TGU*, 108(4), 136–143.
- Slavianskaia, N.V. (2009). *Realizatsiia funktsii vozdeistviia v tekste esse [Implementation of the impact function in the text of the essay]*. (Candidade thesis abstract, Russia, Moscow).
- Decree of the President of the Russian Federation*. (2012). "On measures to implement the state policy in the field of education and science" dated May 7, 2012 No 599. Collection of the legislation of the Russian Federation. *Sobranie zakonodatel'stva RF*. Vol. 19. (p. 2336).
- Chuikova, E. (2016). Akademicheskoe pis'mo: kakoe sodержanie aktual'no dlia Rossii? [Academic writing: what content is relevant for Russia?] *Higher Education in Russia*, 12(207), 59–67.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Baker, L., & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson (Ed.) *Handbook of reading research*. New York: Longman,
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2001). *Handbook of self-regulation*. California: Academic Press.
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education,
- Butler, D. et al. (2014). Student and Teacher Perceptions of Academic English Writing in Russia. In J. Teach. (Ed.) *English Specif. Acad. Purp.*, 2 (2), 203–227.
- Chuikova, E. (2011). *Teaching EFL Writing in Russia: Traditional and Current Approaches in Teaching Writing Methodology*. Abstracts of 4th International Online Language Conference.
- Chuikova, E. (2015). Designing Academic Writing Course in Russia: Focus on Content. *Education Science Journal*, 9(9), 171–183.
- Clark, R., & Ivanic, R. (2013). *The politics of writing*. London: Routledge.
- Denisova-Schmidt E., & Leontyeva, E. (2014). The Unified State Exam in Russia: Problems and Perspectives. *International Higher Education*, 76, 22–23.

- Flavell, J.H. (1971). *Stage-Related Properties of Cognitive Development*. *Cognitive Psychology*, 2, 421–453.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *Coll. Compos. Commun.*, 32 (4), 365–387.
- Fox, H. (1994). *Listening to the world: Cultural Issues in Academic Writing*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Hedge, T. (2005). *Writing*. Oxford University Press.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148–164.
- Kaplan, R.B. (1987). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Lang. Learn.*, XVI(1&2), 1–20.
- Korotkina, I. (2014). Academic Writing in Russia: Evolution or Revolution. *SSRN Electron. J.*, January, 1–18.
- Kostrova, O., & Kulinich, M. (2015). Text Genre ‘Academic Writing’: Intercultural View. *Procedia - Soc. Behav. Sci.*, 206, 85–89.
- Kubota, R., & Lehner, A. (2004). Toward critical contrastive rhetoric. *J. Second Lang. Writ.*, 13 (1), 7–27.
- LoCastro, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Q.*, 28(2), 409–414.
- McKinley, J. (2013). Displaying critical thinking in EFL academic writing: A discussion of Japanese to English contrastive rhetoric. *RELC J.*, 44(2), 195–208.
- Nelson, T.O., & Leonesio, R.J., & Eagle, M.N. (1992). Metacognitive control. In T. Nelson (Ed.) *Metacognition: Core readings* (pp. 233–279). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Petrić, B., & Czár, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, 31(2), 187–215.
- Rasskazova, T., Guzikova, M., & Green, A. (2017). English language teacher development in a Russian university: Context, problems and implications. *Ampersand*, 4, 1–9.
- Strongman, L. (2013). *Academic Writing*. Newcastle-upon-Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Teng, S., & Zhan, L.J. (2016). A Questionnaire-Based Validation of Multidimensional Models of Self-Regulated Learning Strategies. *Mod. Lang. J.*, 100(0), 1–28.
- Ter-Minasova, S.G. (2005). Traditions and innovations: English

- language teaching in Russia. *World Englishes*, 24(4), 445–454.
- Terenin, A. (2013). Clear writing as a problem of Russian learners of English. *Middle East J. Sci. Res.*, 16(11), 1512–1519.
- Terenin, A. (2015). Unity of Writing as the Problem of Russian Learners of English. *Procedia - Soc. Behav. Sci.*, 191, 2735–2739.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weigle, S.C. (2005). Second Language Writing Expertise. In K. Johnson *Expertise in Second Language Learning and Teaching* (pp. 128–149). Palgrave Macmillan UK.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educ. Psychol.*, 25 (1), 3–17.
- Zimmerman, B.J., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *Am. Educ. Res. J.*, 31(4), 845–862.
- Zimmerman, B.J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemp. Educ. Psychology*, 22, 73–101.

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.25076/vpl.33.05>

А.А. Кузнецов

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова

**МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТА
LANGTEACH-ONLINE ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО
ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РОССИИ
ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

При работе с иностранными студентами в небольших группах в вузе было выявлено практически полное отсутствие мотивации и самостоятельной деятельности обучаемого в изучении русского языка как иностранного во внеаудиторное время. Целью данной работы является описание методической концепции проекта Langteach-online, которая позволяет адаптировать процесс обучения русскому языку индивидуально под запрос каждого

обучаемого с учётом его личностных качеств, выбранной специализации высшего образования, факторов личной мотивации в условиях обучения в группе в вузе с использованием информационных технологий. В ходе формирования (разработки) проекта Langteach-online использовались следующие педагогические приёмы: самостоятельное получение нового знания, формирование личностной образовательной траектории с учётом интереса и направления подготовки обучаемого, сбор и анализ полученной информации, формирование совместной коллективной деятельности, формирование готовности студентов к использованию информационно-коммуникационных технологий в научно-исследовательской деятельности. Прикладное значение исследования состоит в том, что описанная методическая концепция в совокупности с онлайн-средой Langteach-online позволит существенно увеличить количество изучаемых материала в рамках одного занятия длительностью 2 академических часа, а также мотивировать студентов на организацию самостоятельную научно-исследовательскую деятельность на русском языке во внеаудиторное время.

Ключевые слова: Методическая концепция, Langteach-online, РКИ, иностранные студенты, самоконтроль, самостоятельная деятельность, мотивация.

UDC 372.881.111.1

<https://doi.org/10.25076/vpl.33.05>

A.A. Kuznetsov

Lomonosov Moscow State University

**THE METHODOLOGICAL CONCEPT FOR THE
LANGTECH-ONLINE PROJECT AIMED AT AUTONOMOUS
RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE LEARNING BY
INTERNATIONAL STUDENTS**

When working with foreign students in small groups at University was revealed almost complete lack of motivation and independent activity of the student in the study of Russian as a foreign language in extracurricular time. The purpose of this work is to describe the methodological concept of the project Langteach-online, which allows

you to adapt the process of learning the Russian language individually at the request of each student, taking into account his personal qualities, the chosen specialization of higher education, factors of personal motivation in a group learning at the University using information technology. During the formation (development) of the Langteach-online project, the following pedagogical techniques were used: self-acquisition of new knowledge, formation of personal educational trajectory taking into account the interest and direction of training of the student, collection and analysis of the information received, formation of joint collective activity, formation of students' readiness for the use of information and communication technologies in research activities. Methods of data analysis, systematization and visualization of the obtained data are used to publish the results. As a result of research, we have developed and tested a method of teaching foreign students, taking into account the creativity of the individual and the development of self-control skills and independent research activities in Russian. Results of the study is that the described methodological concept in conjunction with the online environment Langteach-online will significantly increase the number of studied materials in one class lasting 2 academic hours, as well as motivate students to organize independent research activities in Russian in extracurricular time.

Keywords: methodical concept, Langteach-online language, international students, self-control, self-activity, motivation.

Введение

В современном мире практически каждая сфера деятельности человека не обходится без использования информационных технологий, в том числе и сфера образования. Основная задача данного исследования заключается в рассмотрении совместимости и практической применимости методической концепции проекта Langteach-online на основе кросс-платформенной модели обучения в рамках рабочих программ по русскому языку для иностранных студентов высших учебных заведений по направлениям подготовки: «Лингвистика» и «Перевод и переводоведение».

Материалы и методы

Для начала нашего исследования обратимся к данным исследования по теме «О тенденциях развития высшего

образования в условиях цифровизации», проведенному сотрудниками Национального Исследовательского Университета «Высшая школа Экономики», которое было представлено в рамках конференции «Elearning Summit and Stakeholders 2018» ректором НИУ ВШЭ Я.И. Кузьминовым: «Мы живем в быстроменяющемся мире, который заставляет нас совершенствовать методы обучения и изучения окружающей нас действительности: 1) Происходит совершенствование методов и подходов к обучению; 2) Массовая индивидуализация образовательных траекторий; 3) Появление коллективной проектной деятельности студентов разных направлений подготовки с использованием информационных технологий; 4) 200 млн. человек учатся дистанционно на платформах Coursera и EdX; 5) Качество знаний, полученных в таком формате равно очному обучению в вузах; 6) Наличие связей курсов и специализаций с последующей сертификацией». (Кузьминов, 2018). Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что данные изменения происходят без привязки к определенным учебным дисциплинам. Такие перемены не миновали и сферу преподавания русского языка в иноязычной среде обучения (Кузнецов, 2018).

Проведём небольшой анализ статей научного журнала «Русский язык за рубежом» Государственного Института Русского Языка имени А.С. Пушкина в период с 2010 по 2014 год. Среди отобранных критериев для анализа будут:

1. Год выхода номера журнала;
2. Наиболее востребованные аспекты методики обучения РКИ;
3. Наиболее рассматриваемая тема научного журнала «Русский язык за рубежом» за один год;
4. Наиболее рассматриваемые методы и подходы к преподаванию РКИ за один год;

Год	Наиболее востребованные аспекты методики обучения РКИ	Наиболее рассматриваемые темы за один год	Наиболее рассматриваемые методы и подходы преподавания
-----	---	---	--

			РКИ
2010 год	3 статьи по тестированию на 6 выпусков; 8 статей с опорой на классическую русскую литературу; (не считая традиционных рубрик журнала: «Хроника» и «К юбилею»)	Обучение РКИ через художественные произведения; Организация тестирований по русскому языку; Рассмотрение лексем и синтаксем и их роли в преподавании РКИ;	Плавный переход от ситуативного к коммуникативному подходу в обучении РКИ
2011 год	Большинство статей посвящено обучению лексике, фразеологии в РКИ; Первое упоминание ИКТ как средства обучения РКИ (6 номер);	Лексика, лексикология, фразеология, литература;	Обучение через переводческую деятельность

2012 год	Большинство статей ориентировано на рассмотрение обучения русскому языку групп студентов с разными родными языками;	Обучение РКИ через художественные произведения; Коммуникативно-ориентированные методики;	Обучение через культуроведческие-маркированные материалы; Обучение в углубленной языковой среде
2013 год	Основные темы журнала: Акцентология, Язык СМИ, Фонетика и межкультурная коммуникация	Переход на использование ИКТ в преподавании РКИ, совместно с традиционными методиками	Метод проектов; кросс-культурные методы
2014 год	Основные темы журнала: межкультурная коммуникация, речевое взаимодействие, обучение устной и письменной речевой коммуникации в различных сферах деятельности	Использование ИКТ в преподавании РКИ (Электронное портфолио, проектная деятельность, мобильные технологии)	Зарождение массовых открытых онлайн-курсов

Вторая колонка отражает изменения аудитории обучаемых, целей и задач обучения.

На основе третьей колонки данной таблицы можно проследить изменения интереса преподавателей русского языка как

иностранным в условиях появления описаний новых средств и технологий обучения РКИ в разных странах.

Четвертая колонка отражает эволюцию средств, подходов и технологий в преподавании РКИ в условиях глобализации в период с 2010 по 2014 гг.

Начиная с 2006 года, стали публиковаться теоретические и методические работы (диссертации, учебные пособия, теоретические курсы и т.д.), посвященные преподаванию РКИ с использованием ИКТ (Л.А. Дунаева (2006); А.Н. Богомолов (2008); А.А. Атабекова (2008); Э.Г. Азимов (2011); А.В. Тряпельников (2014)). Данные работы заложили основу формирования проекта Langteach-online и впоследствии методической концепции данной онлайн-среды. Опираясь на работы указанных выше авторов, студентом 5 курса факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В.Ломоносова А.А.Кузнецовым была выдвинута идея о кросс-платформенной модели обучения, которая была основана на использовании ряда бесплатных онлайн-сервисов, интегрированных в личный веб-сайт преподавателя.

Термин был впервые употреблен в ходе авторского доклада в рамках научно-методической международной конференции «Эффективные методы преподавания иностранных языков: теория и практика», 6 апреля 2017 года в Институте стран Азии и Африки. Автор, вместе со своим научным руководителем, профессором МГУ С.В. Титовой определил, что:

Кросс-платформенная модель обучения – основана на единой системе управления обучением (LMS), объединяющей интегрированные в нее различные социальные сервисы Веб 2.0, обладающие определенными дидактическими свойствами и выполняющими определенные дидактические функции (Кузнецов, 2017).

Данная модель обучения была реализована в рамках образовательного ресурса Langteach-online, открытого в 2015 году, с целью обучения и популяризации русского языка и культуры в мире (Кузнецов, 2018). Онлайн-среда Langteach-online обладает следующими дидактическими функциями и свойствами:

Дидактические функции онлайн-среды Langteach-online	Дидактические свойства онлайн-среды Langteach-online
Индивидуализация и дифференциация процесса обучения;	Отображение и передача информации в текстовом, графическом, звуковом, видео-, анимационном формате;
Осуществление контроля и самоконтроля знаний;	Организация общения с преподавателем курса;
Облегчение понимания и запоминания информации;	Асинхронный обмен информацией (текстовой, графической, звуковой) между педагогом и обучающимися; возможность организации консультаций, форм контроля и т.д.;
Сообщение сведений и предоставление дополнительных материалов;	Хранение информации в течение неограниченно долгого времени, готовой к передаче по запросу обучающегося; подготовка и редактирование текстовой информации;
Организация различного рода совместных исследовательских работ;	Возможность организации форм контроля;
Организация дистанционного обучения по образовательным программам для разных категорий обучающихся;	Возможность самостоятельной регистрации студентов;

<p>Оперативный обмен информацией, идеями, планами по интересующим участникам совместных проектов вопросам, темам для расширения их кругозора и повышения культурного уровня;</p>	<p>Возможность выбора материала для изучения лексических и грамматических тем на основе текстов</p>
<p>Формирование у обучающихся и педагогов коммуникативных навыков, культуры общения</p>	
<p>Формирование навыков исследовательской деятельности;</p>	

За основу для формирования структуры проекта Langteach-online взята модель, которая используется в рамках массовых открытых онлайн-курсов (МООК) на базе Moodle и Stepik: 1) информационный блок, который обычно содержит информацию о целях и задачах курса, компетенциях, которые он развивает; 2) содержательный модуль состоит из модулей (тем) обучения, каждый из которых включает: презентацию или объяснение материала в форме текстового документа, аудио- или видеоролик или РРТ-презентацию; теоретический материал (например, в виде списка печатных изданий и веб-библиографии); задания; инструкции по выполнению заданий; 3) контрольно-проверочный модуль, который содержит страницы для выполнения и сдачи заданий разных форматов, а также критерии оценивания, примеры лучших работ; 4) модуль саморазвития обучающегося, в котором он может найти дополнительные тексты, материалы и задания по изучаемым темам в рамках курса русского языка для иностранных студентов; 5) модуль обратной связи (дает возможность быстрой и эффективной коммуникации в рамках дистанционного и смешанного обучения) (Кузнецов, 2018).

На настоящее время платформа состоит из следующих основных разделов:

1. Грамматический модуль «Грамматика (Каталог упражнений)», в котором содержатся упражнения на отработку грамматики в онлайн-режиме (Грамматический модуль проекта Langteach-online «Грамматика (Каталог упражнений)»);

2. Текстовый модуль «Текстотека»: тексты по 86 темам, изучаемым в рамках рабочих программ бакалавриата и магистратуры ФИЯР МГУ имени М.В. Ломоносова;

3. Лексический модуль «Тематический словарь»: лексические минимумы по 86 темам, изучаемым в рамках рабочих программ бакалавриата и магистратуры ФИЯР МГУ имени М.В. Ломоносова (Лексический модуль проекта Langteach-online «Тематический словарь»);

4. Модуль «Полезные ссылки»: ссылки на публикации: по методикам преподавания иностранных языков и РКИ, по использованию информационно-коммуникационных и мобильных технологий, по переводоведению и смежным дисциплинам (Модуль «Полезные ресурсы»);

5. Теоретический модуль «Теория»: содержатся объяснения основных правил русского языка туда же входят данные результатов апробации и планы уроков очной апробации.

Данные разделы отражают требования к информационной образовательной среде (ИОС) и электронным образовательным ресурсам (ЭОР), предъявляемые во ФГОС 44.03.01 «Педагогическое образование» и других официальных документах Министерства Образования Российской Федерации (ФГОС).

Поскольку в МГУ приняты Образовательные стандарты и требования к выпускникам вуза по всем направлениям, следует обратиться к ОС МГУ по направлению подготовки «Лингвистика» (Образовательный стандарт МГУ, 2011) и ко ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика (уровень интегрированной магистратуры)» (приказ Министерства образования и науки Рос. Федерации от 04.12.2015 №1426, 2016). В них особое место занимает развитие самостоятельной деятельности и письменно-речевых навыков, обучающихся в

условиях получения высшего образования по указанному направлению при индивидуальной работе с использованием информационных технологий:

1. ФГОС ВО 3+ (ОК-8, ОК-9, ОПК-4, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-9, ОПК-11, ОПК-22, ОПК-23, ОПК-24, ПК-28, ПК-33);

2. ОС МГУ (СК-1, СК-3, ПК-4, ПК-6, ПК-8, ПК-13);

Развитие указанных компетенций происходит при использовании проекта, как в смешанном, так и в дистанционном формате.

Результаты

Методическая концепция проекта Langteach-online основана на гипотезе о целенаправленном системном формировании самостоятельной личности иностранного студента путём раскрытия её творческого начала с использованием мотивационных факторов и внутреннего самоконтроля.

В ходе апробации данной гипотезы на базе онлайн-среды Langteach-online были использованы материалы темы «Путешествия и путешественники» (Русские путешественники).

В эксперименте в смешанном формате обучения в рамках педагогической практики в группе иностранных студентов внешней магистратуры по направлению «Лингвистика» принимали участие 11 человек (граждане Китая: 7 девушек и 4 молодых человека в возрасте от 21 до 24 лет).

На этапе внедрения указанным студентам был выдан опросник с 3 вопросами:

1. Для чего Вы изучаете русский язык?

2. По какой специальности Вы получали свое первое высшее образование?

3. Как Вы проводите свое свободное время? Есть ли у Вас хобби?

Ответить на данные вопросы нужно было в свободной форме (1-2 предложения на каждый вопрос).

После заполнения опросника им был предложен напечатанный текст для чтения «Федор Конюхов» (Резолюция по итогам международной конференции РОПРЯЛ) с вопросами по прочитанному тексту и списком лексики для облегчения понимания. По завершении первого прочтения текста со студентами была разобрана непонятая ими лексика и заданы

вопросы на общее понимание смысла произведения. Также студенты были ознакомлены с прохождением регистрации на платформе Langteach-online для получения доступа к выполнению домашнего задания на основе изученных на уроке материалов и другим материалам темы (включая материалы, изученные на уроке). Студенты могут заходить на платформу для выполнения домашних заданий, как со стационарных компьютеров и ноутбуков, так и с мобильных устройств. После второго прочтения на основе текста была отработана грамматическая тема «Падежи» на нахождение форм родительного, дательного и предложного падежей имён существительных и прилагательных.

В качестве домашнего задания студентам было задано:

1. Ответить на 6 вопросов с выбором ответа на платформе Langteach-online по изученному на уроке тексту «Федор Конюхов»

2. Ответить на 2 вопроса со свободным ответом на платформе Langteach-online с использованием лексических единиц из текста и изученных грамматических правил:

- Найдите и выпишите из текста "Федор Конюхов" словосочетания в родительном, дательном и предложном падежах. Отметьте в скобках, где употреблен родительный падеж (р.п.), где дательный падеж (д.п.), а где предложный падеж (п.п.);

- Напишите небольшой рассказ об известном путешественнике из Вашей или любой другой страны и расскажите о нём устно на занятии. Объем от 150 до 250 слов;

В течение недели на платформе студенты публиковали свои письменные домашние задания. В домашних заданиях было выявлено творческое начало личности и уникальность каждого студента при выполнении задания «Напишите небольшой рассказ об известном путешественнике из Вашей или любой другой страны».

Студентами были выбраны следующие путешественники: **португальский путешественник Магеллан Фернан, итальянский путешественник и купец Марко Поло, британский путешественник Майкл Беар Гриллс, китайские путешественники: Гандзин, Чжэн Хэ Ся Сяян, Сюй Сякэ, Сюаньцзан, Пан Деминг, Сыма Цянь, Ли Бо.** Некоторые студенты творчески подошли к выполнению домашнего задания. В дополнение к своему устному выступлению на уроке они

представляли красочные презентации с основной информацией о путешественниках, созданные средствами PowerPoint.

Выводы

В заключение отмечаем, что выполненные домашние задания на платформе Langteach-online показали повышение уровня личной заинтересованности, внутреннего самоконтроля, уникальности и мотивации каждого отдельного студента. Студенты выразили готовность читать и углублённо анализировать дополнительные материалы в рамках изучаемых тем на платформе Langteach-online.

Литература

1. Грамматический модуль проекта Langteach-online «Грамматика (Каталог упражнений)». – 2018. – Электронный ресурс: http://www.langteach-online.ru/index/grammatika_katalog_uprazhnenij/0-545 (Дата доступа: 21.12.18)
2. Кузнецов А.А. Кросс-платформенная модель обучения: компоненты и структура // Инженерное образование и вызовы культуры в XXI веке: Материалы II-ой Международной научно-методической конференции Наука, образование, молодежь в современном мире (Москва, 19 мая 2017 г.). Ч. 1 / Под ред. Л.В. Волковой, О.М. Смирновой, М.Н. Филатовой. – Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина Москва, 2017. – С. 54–58.
3. Кузнецов А.А. Опыт применения проекта Langteach-online для самостоятельной работы иностранных студентов // eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018: Материалы Международной Конференции: Proceedings. of the International Conference. – Издательский дом Высшей Школы Экономики (НИУ ВШЭ) Москва, 2018. – С. 96–104.
4. Кузьминов Я.И. О тенденциях развития высшего образования в условиях цифровизации // Elearning Summit and Stakeholders 2018 (5 декабря 2018 года). – 2018. – Электронный ресурс: <http://journal.pushkin.institute/archives/> (Дата доступа: 21.12.18)

5. Лексический модуль проекта Langteach-online «Тематический словарь». – 2019. – Электронный ресурс: http://www.langteach-online.ru/index/tematicheskij_slovar_po_rki/0-72

6. Модуль «Полезные ресурсы». – 2019. – Электронный ресурс: http://www.langteach-online.ru/index/poleznye_resursy/0-144

7. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: приказ М-ва труда и социал. защиты Рос. Федерации от 18.10.2013 № 544н г. Москвы // Рос. газ.: сайт. 2013. 18 дек. URL: <http://www.rg.ru/gazeta/rg/2013/12/18.html>

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 04.12.2015 №1426 // ГАРАНТ.РУ: информ.-правовой портал. 2016. 27 янв. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/>.

9. Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М.В.Ломоносова для реализуемых образовательных программ высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика». Уровни высшего профессионального образования: бакалавриат с присвоением квалификации (степени) «бакалавр» магистратура с присвоением квалификации (степени) «магистр». – 2011. – Электронный ресурс: http://standart.msu.ru/sites/default/files/standards/035700_lingvistika_1.pdf

10. Резолюция по итогам международной конференции РОПРЯЛ "Мир без границ: русский язык как иностранный в международном образовательном пространстве". Дата и место принятия: 14.12.2018 Псковский Государственный Университет г.Псков, Российская Федерация. – URL: http://www.langteach-online.ru/conferences/pskov/rezoljucija_konferencja_pskovgu_13-14_dekabrja_201.pdf (Дата доступа: 21.12.18)

11. Текст «Федор Конюхов» проекта Langteach-online. – 2019. – Электронный ресурс: http://www.langteach-online.ru/index/fedor_konjukhov/0-740
12. Текстовый модуль проекта Langteach-online «Текстотека». – 2019. – Электронный ресурс: <http://www.langteach-online.ru/index/tekstoteka/0-112>
13. Теоретический модуль «Теория». – 2019. – Электронный ресурс: http://www.langteach-online.ru/index/ikt_v_rki_teorija/0-41
14. Титова С.В., Кузнецов А.А. Кросс-платформенная модель организации обучения иностранным языкам: Тезисы докладов конференции «Ломоносов 2017» / Под ред. С.В. Титовой. – М., 2017. – URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2017/data/index_2.htm
15. ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика (уровень магистратуры)» – 2019. – Электронный ресурс: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_202111/29d651849276678b11d86ef133b04f0da486da5c/

References

- Kuznetsov, A.A. (2018). Experience of application of the draft Langteach-online for independent work of foreign students. In *“eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018”*: Proceedings of the International Conference (pp. 96-104). Publishing house of the Higher School of Economics (HSE), Moscow.
- Grammar module of the project Langteach-online "Grammar (catalogue of exercises)"*. (2019). Retrieved from: http://www.langteach-online.ru/index/grammatika_katalog_uprazhnenij/0-545
- Kuzminov, Y.I. (2018). On trends in the development of higher education in the conditions of digitalization. In *Elearning Summit and Stakeholders 2018*. Retrieved from: <http://journal.pushkin.institute/archives/> (date of access: 21.12.18)
- Kuznetsov, A.A. (2017). Cross-platform training model: the components and structure of Engineering education and the challenges of culture in the XXI century. In L.V. Volkova, O.M. Smirnova, M.N. Filatova (Eds.) *Materials of the II-nd*

- International scientific conference Science, education, youth in the contemporary world (Moscow, 19 may, 2017). Part 1. (pp. 54-58). Publishing center, Russian state University of oil and gas (national research UNIVERSITY) named after I. M. Gubkin, Moscow.*
- Lexical module of the project Langteach-online "thematic dictionary". (2019). Retrieved from: http://www.langteach-online.ru/index/tematicheskij_slovar_po_rki/0-72
- Module "Resources". (2019). Retrieved from: http://www.langteach-online.ru/index/poleznye_resursy/0-144
- About the statement of the professional standard "The Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (the tutor, the teacher)": the order of the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation dated 18.10.2013 № 544Н Moscow. Rossijskaya gazeta: 18 Dec. 2013. (2013). Retrieved from: <http://www.rg.ru/gazeta/rg/2013/12/18.html>
- About the approval of the Federal state educational standard of the higher education in the field of training 44.03.01 Teacher education (bachelor level): the order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of 04.12.2015 №1426. (2016). Retrieved from: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/>
- Educational standard independently established by the Moscow state University named after M. V. Lomonosov for the implemented educational programs of higher professional education in the field of training "Linguistics". Levels of higher professional education: bachelor's degree with qualification (degree) "bachelor", master's degree with qualification (degree) "master". Retrieved from: http://standart.msu.ru/sites/default/files/standards/035700_lingvistika_1.pdf
- Resolution on the results of the international conference ROPRYAL "World without borders: Russian as a foreign language in the international educational space" (14.12.2018). Pskov state University, Pskov, Russian Federation. Retrieved from: http://www.langteach-online.ru/conferences/pskov/rezoljucija_konferencija_pskovgu_13-14_dekabrja_201.pdf (access date: 21.12.18)
- Text "Fedor Konyukhov" of the project Langteach-online. (2019).

- Retrieved from: http://www.langteach-online.ru/index/fedor_konjukhov/0-740
- Text module of the project Langteach-online "Text Library". (2019). Retrieved from: <http://www.langteach-online.ru/index/tekstoteka/0-112>
- The theoretical module "Theory". (2019). Retrieved from: http://www.langteach-online.ru/index/ikt_v_rki_teorija/0-41
- Titova, S.V., Kuznetsov, A.A. (2017). Cross-platform model of foreign language teaching. In S.V. Titova Abstracts of the conference "Lomonosov 2017". Moscow. Retrieved: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2017/data/index_2.htm
- Federal State Educational Standard of Higher Education 3+ in the direction of training 45.04.02 "Linguistics (master's level)" Retrieved from: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_202111/29d651849276678b11d86ef133b04f0da486da5c/

УДК 811.111

<https://doi.org/10.25076/vpl.33.06>

Е.В. Пономаренко,

Г.А. Паршутина,

В.П. Пичкова,

К.А. Полякова

Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России

**ГЛАГОЛЬНЫЕ СРЕДСТВА СО ЗНАЧЕНИЕМ
КОММУНИКАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ПОЗИТИВНОГО
ВОЗДЕЙСТВИЯ В РЕЧЕВОЙ СТРАТЕГИИ
КОНТАКТИРОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ДЕЛОВОМ
ДИСКУРСЕ**

Статья посвящена функционированию глагольных средств со значением коммуникации в стратегическом планировании английского делового дискурса. Авторы опираются на обобщенную классификацию кооперативных речевых стратегий и тактик и уделяют особое внимание стратегии контактирования. Цель данной работы состоит в том, чтобы проследить участие

глагольных средств со значением коммуникации в выстраивании речевых стратегий и тактик с точки зрения их конструктивного влияния на общее смысловое пространство речи в профессиональных ситуациях. В ходе анализа языкового материала раскрывается роль глаголов коммуникации как операторов стратегий и тактик контактирования, а также их поддержка другими языковыми средствами (междометиями, наречиями и т.д.). Излагаемые позиции иллюстрируются примерами из выступлений политиков и общественных деятелей, участников дебатов, а также из статей деловых периодических изданий, учебных материалов по деловому английскому и отрывков из художественной литературы на тему жизни деловых кругов..

Авторы доказывают, что благодаря следованию принципам кооперации и использованию комплекса средств позитивного речевого воздействия можно добиться взаимоприемлемого прагматического эффекта, а это в свою очередь обеспечит более эффективное движение дискурса партнеров к совместно принятой коммуникативной цели.

Ключевые слова: деловой дискурс, речевые стратегии и тактики, глаголы со значением коммуникации, стратегия контактирования, прагматическое воздействие.

UDC 811.111

<https://doi.org/10.25076/vpl.33.06>

E.V. Ponomarenko,

G.A. Parshutina,

V.P. Pichkova,

K.A. Polyakova,

**Moscow State Institute of International Relations (MGIMO
University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia**

**VERB MEANS DENOTING COMMUNICATION AS TOOLS OF
POSITIVE IMPACT IN SPEECH STRATEGY OF CONTACT IN
BUSINESS ENGLISH DISCOURSE**

The present article is devoted to the functioning of verb means denoting communication in Business English strategic planning. The

authors base on the generalized classification of cooperative strategies and tactics and pay special attention to the contact strategy.

The objective of this paper is to follow the participation of verb tools denoting communication in building up speech strategies and tactics in terms of their constructive impact on the general sense space in professionally related situations.

The language material analysis reveals the role of verbs denoting communication as operators of contact strategies and tactics; their support by some other linguistic means (like interjections, adverbs, etc.) is also considered herein.

The authors' vision is illustrated by examples of politicians' speeches, debates, articles from business periodicals, Business English learning materials and excerpts from fiction books depicting business circles' way of life.

The authors prove that through observing the principles of cooperation and employing a complex of means of positive speech influence, mutually acceptable pragmatic impacts can be achieved, with a more efficient advance of the partners' discourse system towards their common communicative purpose.

Keywords: business discourse, discursive strategies and tactics, verbs denoting communication, contact strategy, pragmatic impact.

Введение

В ходе развития и усложнения характера сферы глобального бизнеса, меняются и методы ведения коммуникации; соответственно, такой важный аспект, как стратегическое планирование речи, приобретает еще большую актуальность, поскольку без него достижение коммуникативной цели невозможно (вне зависимости от того, происходит это сознательно и целенаправленно или интуитивно). Как известно, задача делового общения состоит в том, чтобы достичь какого-то полезного результата, поэтому мы сосредоточили внимание на кооперативных стратегиях и использовали труды таких специалистов, как Т.Н. Астафурова, О.И. Иссерс, Дж.М. Лэйхифф и Дж.М. Пенроуз, Е.В. Пономаренко, А.В. Радюк, Д.С. Храмченко и других (Астафурова, 1997; Иссерс, 2008; Пономаренко, 2012; Храмченко, 2015; Lahiff, & Penrose, 1997; Radyuk, & Khrumchenko, 2014).

В контексте проблемы стратегического планирования для нас особый интерес представляют английские глаголы со значением коммуникации, так как метарегуляция речевого общения, несомненно, выполняет важные прагматические функции. Следует отметить, что помимо того, что такие глаголы широко используются в любых речевых актах, их семантика охватывает различные характеристики общения, что дает возможность структурировать речевую деятельность коммуникантов (например, через распределение в тексте глаголов *say, tell, address, note* и др.) способствует общности смыслового пространства дискурсивных подсистем собеседников (*answer, reply, agree/disagree, proceed* и др.), выражает некоторые оттенки модальности в отношении коммуникантов (*chatter, grumble, slander, swear, whimper* и др.). Таким образом, прагматически уместное использование этих глаголов может улучшить взаимопонимание партнеров или дать более четкую квалификацию процесса общения (как участнику общения, так и стороннему наблюдателю), в то время как неуместное или чрезмерное использование может создать деструктивные тенденции в развитии смысловой системы дискурса, переключая внимание партнера с существа обсуждаемых вопросов на сам формат выстраивания речи.

В данной работе авторы ставят перед собой цель проследить участие глагольных средств со значением коммуникации в выстраивании речевых стратегий и тактик с точки зрения их конструктивного влияния на общее смысловое пространство речи в профессиональных ситуациях.

Материалы и методы

Поскольку проблема эффективности общения и речевого воздействия приобретает особое значение в контексте профессиональной деятельности специалистов любого профиля, мы сосредоточили внимание на функционировании глаголов коммуникации в деловом общении экономистов и политиков – именно эти сферы деятельности являются определяющими для положения дел во всем мире, а преобладающим средством общения в этих сферах, как известно, служит английский язык. В качестве материала анализа используются образцы устного и письменного делового дискурса разных регистров (статьи из деловой периодики, видеоролики выступлений политических и

общественных деятелей, новостные передачи, материалы аутентичных учебных курсов по деловому английскому, фрагменты художественных произведений на тему жизни деловых кругов и др.). Структурно-смысловые свойства анализируемых фрагментов дискурса раскрываются при помощи методов функциональной лингвистики, которые выявляют прагматические, семантические и стилистические функции единиц речи в их комплексном взаимодействии, системной связи друг с другом. Именно в соотношении элементов и частей системы дискурса формируется основа эмоционального и смыслового воздействия речи на реципиента.

Результаты и обсуждение

В разработке проблемы кооперативных стратегий языковеды исходят из известного Принципа Кооперации британского и американского ученого Герберта Пола Грайса. В работе «Логика и речевое общение» он утверждает, что основу речевой коммуникации составляет Принцип Кооперации, предполагающий готовность собеседников действовать в соответствии с принятой целью и направлением разговора, готовность к сотрудничеству. При этом вклад каждого участника общения должен быть оптимальным в рамках достижения коммуникативной цели, принятой совместно (Грайс, 1985).

Принцип Кооперации конкретизируется Г.П. Грайсом в четырех постулатах – максимах, составляющих основу для благоприятного течения коммуникации.

Максима количества подразумевает, что общение должно содержать ровно столько информации, сколько необходимо для адекватного восприятия партнерами мнения друг друга – не больше и не меньше.

Максима качества утверждает необходимость истинности высказывания (по крайней мере в понимании говорящего) и рекомендует избегать высказываний, для которых нет достаточных оснований (проще говоря, для поддержания конструктивного общения не следует лгать друг другу).

Максима отношения гласит о том, что ответная реакция на общение должна быть эквивалентна (или адекватна) тому, что побудило к общению; не следует уклоняться от темы.

Максима способа акцентирует внимание на ясности изъяснения

и необходимости избегать непонятных выражений, неоднозначности, многословия, чтобы обеспечить понимание слушателем любой части или этапа общения.

В развитие Принципа Кооперации в проведении настоящего исследования мы уделяем особое внимание выявлению комплекса средств позитивного речевого воздействия, в числе которых глаголы со значением коммуникации, и определению соответствий наиболее характерных тактик интересующим нас стратегиям.

Понятие **речевой стратегии** характеризуется как осознание ситуации в целом, определение направления развития, планирование и реализация коммуникации в зависимости от целей, конкретных условий общения и личностей коммуникантов. То есть, речевая стратегия – это общий план ментальных и речевых действий, направленных на достижение поставленной цели. Практические приемы, способствующие реализации стратегии, – это **речевые тактики** (Астафурова, 1997; Иссерс, 2006; Пономаренко, 2012).

Интересующая нас **кооперативная** речевая стратегия характеризуется как совокупность теоретически запланированных действий, направленных на достижение цели путем обоюдодоприемлемого взаимодействия (Радюк, 2016; Radyuk & Khranchenko, 2014). Главным результатом этого процесса является то прагматическое (желательно положительное) воздействие, которое коммуниканты оказывают друг на друга. Разработанная А.В. Радюк обобщенная **классификация** кооперативных стратегий и тактик включает пять корневых стратегий:

- контактирование,
- усиление прагматического воздействия,
- ослабление прагматического воздействия,
- манипуляция,
- распознавание и нейтрализация речевого воздействия.

В свою очередь каждое из вышеуказанных стратегических направлений предполагает набор более конкретных стратегий и тактик.

Поскольку обязательным начальным этапом общения является установление контакта, обратимся к стратегии контактирования.

Эта стратегия имеет первостепенное значение, так как фатическая функция (установление контакта) входит в ряд общепризнанных, неотъемлемых функций языка. Для эффективного взаимодействия в бизнесе умение расположить к себе партнера с первых минут знакомства чрезвычайно важно в русле кооперативной коммуникации. Неслучайно в английском языке существует поговорка *A good beginning is half the battle!* Поэтому коммуникативная компетентность участников общения проявляется в том, чтобы в зависимости от ситуации, коммуникативного замысла и личности партнера по общению тщательно взвесить и правильно определить, что в данном конкретном случае будет более приемлемым – однозначность и прямолинейность или гибкость и деликатность.

Практическая реализация избранной стратегии происходит при помощи целого ряда речевых тактик, которые могут использоваться как самостоятельные инструменты воздействия, но более эффективны в комбинациях друг с другом. При этом отмечается соединение глаголов коммуникации с другими средствами – прилагательными, междометиями, наречиями и т.п., - и, кроме того, сами глаголы употребляются в разных, в том числе нефинитных, формах и сочетаниях. Именно поэтому мы ставим вопрос о глагольных средствах в целом, а не только о глаголах как операторах стратегического планирования дискурса.

В типологии, на которую мы опираемся в данной работе, стратегия контактирования представлена несколькими вариантами в зависимости от этапа коммуникативного процесса:

1) стратегия установления контакта (обычно актуализируется тактиками приветствия, благодарности, представления, ссылки и др.)

2) стратегия поддержания контакта (тактики активного слушания (поддакивание, согласие, уточнение, развитие темы), непринужденной беседы (small talk), распределения / перехвата / удержания инициативы, смены темы и др.)

3) стратегия прекращения контакта (тактики обобщения, вывода, прощания, подготовки почвы для дальнейшего общения) (Радюк, 2016).

Одним из характерных приемов в деловой коммуникации является соединение на этапе установления контакта тактик

приветствия и представления:

- *Hello!* Let me *introduce* Lin Chan, Sales Manager for National Sugar - and my associate John Martin.

- *Very pleased to meet* you. I'm Victor Tang, and this is my legal adviser Sue Panay (ABC Learning English, [http](http://)).

Достаточно типично также использование тактики вежливого интереса к партнеру и благодарности:

- *I hope* you had a pleasant flight over.

- *Yes, we did, thank you* (там же).

При всей банальности данного эпизода очевидно, что участникам такой коммуникативной ситуации необходимо следовать общепринятым правилам делового этикета, ибо в противном случае партнеры показали бы свою «ненастроенность» на конструктивное взаимодействие.

При этом следует учитывать, что разные лингвокультуры имеют отличия в типовых подходах к таким коммуникативным актам, и эти особенности чрезвычайно важны в межнациональных контактах. По словам известного лингвиста Дэвида Кристала, “a cultural perspective needs to be there from day one” (Crystal, 2017, p. 13). Общеизвестно, что, в отличие, например, от так называемой средиземноморской лингвокультуры, англосакская деловая культура не предполагает пространный *small talk* и долгое вступление, а предпочитает после обмена краткими приветствиями быстро переходить к обсуждению деловых вопросов (Tomalin & Nicks, 2007). Например:

‘Well, we’d better *get down to* business. Mr. Tang, *to start off with*, I just want *to say* we believe we can *offer* you a very good deal and come up with a win-win result’ (ABC Learning English, [http](http://)).

Используемые в данном примере глаголы со значением коммуникации выполняют регулятивную функцию, так как именуют коммуникативные шаги, инициируемые говорящим и предписывающие ход развертывания дискурса. Таким образом, здесь стратегия поддержания контакта актуализируется в тактиках призыва к взаимодействию, поощрения его направленности (к обсуждению интересующих обе стороны вопросов) и информирования о намерениях.

На этапе поддержания контакта характерны также тактики распределения/перехвата/удержания инициативы, активного

слушания, и, при необходимости, смены темы. Например:

Let me briefly *tell* you why I passionately and sincerely believe that statement (Munk Debate on President Trump and American Democracy, [http](http://)).

Выражения типа 'let me tell you' поддерживают позиции говорящего как инициатора общения, причем вне зависимости от приятного или неприятного характера разговора, как, например, в следующем эпизоде:

'Let me *remind* you of one thing, Mr Kaplan: Asia Pacific is the fastest growing region on this planet. Very soon, Asia will be the second largest aviation market in the world.'

'That's why we're *talking*! And if this alliance is gonna work, then some real changes are gonna have to be made!' (Crowe, & Pickford, 2000).

В приведенном отрывке из переговоров представителей американской и китайской авиакомпаний очевидны некоторые разногласия: глаголом 'remind' китаец намекает, что его собеседник не в полной мере учитывает сложившиеся обстоятельства и, следовательно, его видение ситуации нуждается в корректировке. Однако американец оппонирует довольно решительно ('That's why we're *talking*!'), и утвердить собственную позицию ему также помогает глагол коммуникации.

На завершающем этапе общения также очень важно правильно выбрать стратегию прекращения контакта, поскольку от того прагматического эффекта, который она создаст, будет зависеть возможность возобновить общение и готовность или неготовность партнера к дальнейшему конструктивному взаимодействию.

В случае общей благоприятной обстановки используются типовые формулы завершения беседы и/или прощания, в том числе включающие глаголы со значением коммуникации:

H.E. will see you in a minute. Do you *mind* if I get on with my letters? (W.S. Maugham).

Однако и в случае какого-то напряжения в той или иной ситуации глаголы коммуникации позволяют передать намерение возобновить контакт в дальнейшем. Например, приведенный выше эпизод переговоров между китайской и американской авиакомпаниями закончился следующим пассажем:

Look, I think we all need a break. Let's *continue* this tomorrow

morning. Shall we say, er, ten o'clock? (Crowe, & Pickford, 2000).

Глагольные средства со значением коммуникации формируют прагматику конструктивного взаимодействия благодаря самой семантике глаголов, которая выражает тот или иной тип отношений между людьми в конкретной ситуации общения и, следовательно, в любом случае поддерживает связь между ними.

Выводы

В ходе проведенного анализа было выявлено, что благодаря следованию четырем максимам Принципа Кооперации и использованию комплекса средств позитивного речевого воздействия (речевые стратегии и тактики, использование глагольных средств со значением коммуникации) появляется то прагматическое воздействие, которое коммуниканты оказывают друг на друга, и, соответственно, более эффективное достижение совместно принятой коммуникативной цели становится возможным по ряду причин. Во-первых, принципы кооперации, как уже ясно из названия, направлены на установление и поддержание контакта. Во-вторых, в рамках названных выше максимум возможно использование кооперативных стратегий, запланированное действие которых направлено на обоюдодоприемлемое взаимодействие. В-третьих, использование глаголов со значением коммуникации позволяет формировать, обеспечивать связанность пропозициональной структуры, распределять роли, регламент и правила коммуникативного акта, а также создавать прагматическую динамику развития системы дискурса.

Литература

1. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: Лингвистический и дидактический аспекты: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук : 13.00.02. – Москва, 1997.
2. Ветринская В.В. Коммуникативные стратегии и тактики, используемые при собеседовании при приеме на работу // Вопросы прикладной лингвистики. – 2013. – № 10. – С. 27-34.

3. Грайс Г. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVI. Лингвистическая прагматика. – 1985. – С. 217-237.
4. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: ЛКИ, 2006. – 288 с.
5. Леденева С.Н. О факторах коммуникативной эффективности текста // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2017. Том 23. № 2. С. 97-101.
6. Малюга Е.Н. Некоторые особенности речевого поведения в официально-деловом стиле // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 11. С. 81-85.
7. Пономаренко Е.В. Вариативность речевых стратегий и тактик как средство повышения прагматического воздействия в английском деловом дискурсе: Сборник статей XIV Международной конференции «Россия и Запад: диалог культур» (24-26 ноября 2011 года) Отв. ред. А.В. Павловская. – Вып. 16. – Ч. IV. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2012. – С. 257-264.
8. Радюк А.В. Кооперативные речевые стратегии и тактики в английском деловом дискурсе: Монография. – М.: РУДН, 2016. – 163 с.
9. Храмченко Д.С. Функционально-прагматическая эволюция английского делового дискурса: Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. – М., 2014. – 55 с.
10. ABC Learning English. The Business of English - Episode 12: Negotiating [Electronic resource]. URL: <https://english-online.ae/materials/1651#page1> (accessed: 05.11.2018).
11. BEP-4. Business.english.pod. 2.Meeting.essentials-4 [Electronic resource]. URL: <https://documents.tips/documents/businessenglishpodbep2meetingessentials.html#4> (accessed: 03.12.2018).
12. BEP-5. Business.english.pod. 2.Meeting.essentials-5 [Electronic resource]. URL: <https://documents.tips/documents/businessenglishpodbep2meetingessentials.html#5> (accessed: 03.12.2018).
13. Crowe, R., Pickford, P. Market Leader. Alliance. Video Resource Book. Business English. – Harlow, Essex: Pearson Education Ltd., 2000.

14. Crystal D. My priority for the next 50 years: an online cultural dictionary // Training language and culture. – 2017. – Vol. 1, issue 1. – P. 13-27.
15. Global Refugee Crisis [Electronic resource]. URL: <https://www.c-span.org/video/?407440-1/munk-debate-global-refugee-crisis&start=221> (accessed: 21.02.2019).
16. Lahiff J.M., & Penrose J.M. Business Communication: Strategies and Skills. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1997. – 686 p.
17. Maugham W.S. Selected Prose. – Moscow: Menedzher, 1999. – 288 p.
18. Mulholland, J. Handbook of Persuasive Tactics: a Practical Language Guide. London, New York: Routledge: 2005.
19. Munk Debate on President Trump and American Democracy. C-SPAN. 12 October 2017 [Electronic resource]. URL: <https://www.c-span.org/video/?435521-1/ej-dionne-newt-gingrich-debate-future-american-democracy> (accessed: 23.02.2019).
20. Radyuk A., & Khranchenko D. Teaching Business English: Cooperative discursive strategies and tactics // Proceedings of INTED2014 Conference 10th-12th March 2014. Valencia, Spain, 2014. – P. 6798-6803.
21. Remarks by the President on the Economy – Kansas City, MO // The White House. Office of the Press Secretary. Remarks by the President on the Economy – Kansas City, MO. – September 20, 2013 [Electronic resource]. URL: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/09/20/remarks-presidenteconomy-kansas-city-mo> (accessed: 03.12.2018).
22. Tomalin B., Nicks M. The world's business cultures and how to unlock them. London: Thorogood, 2007.

References

- Astafurova, T.N. (1997). *Strategii kommunikativnogo povedeniya v professional'no-znachimyh situacijah mezhkul'turnogo obshcheniya: Lingvisticheskij i didakticheskij aspekty: Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskix nauk* [Strategies of communicative behavior in professionally related situations of intercultural communication: linguistic and didactic aspects :

- Author's abstract of Doct. Sc. thesis]. (Doctoral thesis abstract, Moscow).
- ABC Learning English. *The Business of English - Episode 12: Negotiating*. (2018). Retrieved from: <https://english-online.ae/materials/1651#page1> (accessed: 05.11.2018).
- A call to strengthen global growth: David Lipton on the IMF Spring Meetings*. (2018). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=wcG4Ism8R6M> (accessed: 03.12.2018).
- BEP-4. *Business.english.pod. 2.Meeting.essentials-4*. (2018). Retrieved from: <https://documents.tips/documents/businessenglishpodbep2meetingessentials.html#4> (accessed: 03.12.2018)
- BEP-5. *Business.english.pod. 2.Meeting.essentials-5*. (2018). Retrieved from: <https://documents.tips/documents/businessenglishpodbep2meetingessentials.html#5> (accessed: 03.12.2018).
- Crowe, R., & Pickford, P. (2000). *Market Leader. Alliance. Video Resource Book. Business English*. Harlow, Essex, Pearson Education Ltd.
- Crystal, D. (2017). My priority for the next 50 years: an online cultural dictionary. *Training language and culture, 1 (1)*, 13-27.
- Global Refugee Crisis. (2019). Retrieved from: <https://www.c-span.org/video/?407440-1/munk-debate-global-refugee-crisis&start=221> (accessed: 21.02.2019)
- Grice, H. (1985). Logika i rechevoye obschenie [Logic and conversation]. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Ed. XVI. Lingvisticheskaya pragmatika*, 217-237.
- Issers, O.S. (2006). *Kommunikativnie strategii i taktiki russkoi rechi [Communication strategies and tactics in Russian speech]*. Moscow: LKI.
- Khramchenko, D. (2015). *Funkcional'no-pragmaticheskaja jevoljucija anglijskogo delovogo diskursa: avto-ref. dis. ... dokt. filol. nauk [Functional and pragmatic evolution of English business discourse: Author's abstract of Doct. Sc. thesis]*. (Doctoral thesis abstract, Russia, Moscow state institute of international relations).
- Lahiff, J.M., & Penrose, J.M. (1997). *Business Communication: Strategies and Skills*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

- Ledeneva, S.N. (2017). O faktorah kommunikativnoj ehffektivnosti teksta [On factors of text communicative efficiency]. *Vestnik Camarskogo universiteta. Istorija, pedagogika, filologiya [Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology]*, 23 (2), 97-101.
- Malyuga, E.N. (2011). Nekotorye osobennosti rechevogo povedenia v ofitsial'no-delovom stile [Some features of verbal behaviour in the formal business style]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Buryatsky state university]*, 11, 81-85.
- Maugham, W.S. (1999). *Selected Prose*. Moscow: Menedzher.
- Mulholland, J. (2005). *Handbook of Persuasive Tactics: a Practical Language Guide*. London, New York: Routledge.
- Munk Debate on President Trump and American Democracy. C-SPAN. October 12, 2017. (2017). Retrieved from: <https://www.c-span.org/video/?435521-1/ej-dionne-newt-gingrich-debate-future-american-democracy> (accessed: 23.02.2019).
- Radyuk, A.V. (2016). *Kooperativnie rechevie strategii i taktiki v anglijskom delovom discurse [Cooperative speech strategies and tactics in English business discourse]*. Moscow: RUDN.
- Radyuk, A., & Khramchenko, D. (2014). Teaching Business English: Cooperative discursive strategies and tactics. In *Proceedings of INTED2014 Conference 10th-12th March 2014, Valencia, Spain*, (pp. 6798-6803).
- Remarks by the President on the Economy – Kansas City, MO. *The White House. Office of the Press Secretary. Remarks by the President on the Economy – Kansas City, MO. September 20, 2013.* (2018). Retrieved from: URL: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/09/20/remarks-presidenteconomy-kansas-city-mo> (accessed: 23.12.2018).
- Tomalin, B., & Nicks, M. (2007). *The world's business cultures and how to unlock them*. London: Thorogood.
- Vetrinskaya, V.V. (2013). Kommunikativnye strategii i taktiki, ispol'zuemye pri sobesedovanii pri prieme na rabotu [Communicative strategies and tactics used at job interviews]. *Voprosy prikladnoj lingvistiki [Issues of applied linguistics]*, 10, 27-34.