

ИЗДАТЕЛЬ И УЧРЕДИТЕЛЬ
НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЕЛОВОГО И
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБЩЕНИЯ В СФЕРЕ БИЗНЕСА

2306-1286 (Print)

2541-7614 (Online)

**ВОПРОСЫ
ПРИКЛАДНОЙ
ЛИНГВИСТИКИ**

Выпуск 2 (42)

Москва

2021

Издатель и учредитель:

«Некоммерческое партнерство «Национальное Объединение
Преподавателей Иностранных Языков Делового и Профессионального
Общения в сфере бизнеса», созданное при поддержке РУДН
Адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

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)
Доллерун Кай, доктор, профессор (Дания, Копенгагенский ун-т),
Клюканов И.Э., доктор филологических наук, профессор (США, Восточно-Вашингтонский
университет)
Круглов Алекс, доктор филологических наук, профессор (Великобритания, Университетский
колледж Лондона),
О’Дауд Роберт, доктор, профессор (Испания, Леонский 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),
Лебедева И.С., кандидат филологических наук, доцент (Москва, МГЛУ),
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 (Москва, МГИМО (Университет) МИД
России),
Шевлякова Д.А., доктор культурологии, профессор (Москва, МГУ).

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.

Некоммерческое партнерство НОПДиПО создано при поддержке РУДН.

2306-1286 (Print)
2541-7614 (Online)
<https://doi.org/10.25076/vpl.42>

© Российский университет дружбы народов,
Издательство, 2021
© Коллектив авторов, 2021

**PUBLISHER AND FOUNDER
THE BUSINESS AND VOCATIONAL FOREIGN LANGUAGES TEACHERS
NATIONAL ASSOCIATION**

2306-1286 (Print)

2541-7614 (Online)

**ISSUES
OF APPLIED
LINGUISTICS**

Issue 2 (42)

Moscow

2021

Publisher and founder:

Non-profit organization “The Business and Vocational Foreign Languages Teachers National Association” created with the support of RUDN University

Address: 117198, Moscow, Miklukho-Maklaya, 6

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),
Krouglov Alex, Prof. Dr. (Great Britain, University College London),
O’Dowd Robert Prof. Dr. (Spain, University of León)
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),
Lebedeva I.S., Cand. of Sc. (Philology), Assoc. Prof. (Moscow State Linguistic 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. (Moscow, MGIMO University),
Shevlyakova D.A., Dr., Prof. (Moscow, Moscow State University).

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

The non-profit partnership BVFLTNA was created with the support of RUDN University.

СОДЕРЖАНИЕ

Научные статьи

<i>ТАЛЕР И.С.</i> «Моменты озарения» в профессиональном дискурсе в ходе программ академического обмена	7
<i>ДМИТРЕНКО Т.А., МАХМУТОВА Е.Н.</i> Овладение студентами межкультурной коммуникацией при обучении иностранному языку как психолого-педагогическая проблема	40
<i>РАДЮК А.В., ДЕВЯТНИКОВА К.Г.</i> Критический дискурс-анализ стигматизированных пресуппозиций в средствах массовой информации	67
<i>УСМАНОВ Т.Ф., БРОЙТМАН М.С.</i> Репрезентация образов «враг»/«друг» в СМИ Венесуэлы	88
<i>ХУЧБАРОВА Д.М., ДЕВЯТНИКОВА К.Г.</i> Влияние проектной методики на готовность к самостоятельной работе по иностранному языку в военно-учебных учреждениях	109

CONTENTS

Scientific articles

<i>THALER I.S.</i> 'Light-bulb moments' in professional discourse during study abroad exchanges	7
<i>DMITRENKO T.A., MAKHMUTOVA E.N.</i> Students' intercultural communication skilling in the process of foreign language learning as a psychological and pedagogical problem	40
<i>RADYUK A.V., DEVYATNIKOVA K.G.</i> Critical discourse analysis of stigmatized presuppositions in mass media	67
<i>USMANOV T.F., BROITMAN M.S.</i> Representation of the image of a friend / an enemy in the mass media of Venezuela	88
<i>KHUCHBAROVA D.M., DEVYATNIKOVA K.G.</i> The impact of project method on readiness for self-direct work on foreign language in military educational institutions	109

НАУЧНЫЕ СТАТЬИ

УДК 37.018.74

<https://doi.org/10.25076/vpl.42.01>

И.С. Талер

Кембриджский университет, Великобритания

«МОМЕНТЫ ОЗАРЕНИЯ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ В ХОДЕ ПРОГРАММ АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБМЕНА

Системная функциональная лингвистика изучает применение языка для установления смысла. Одной из важнейших ситуаций поиска смысла для учащихся школ и колледжей является опыт академического обмена в странах изучаемого языка. В подобных ситуациях проявляется способность студентов участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке и справляться с межкультурными различиями.

В настоящей статье обобщаются основные результаты тематического исследования, посвященного недельному школьному обмену между учениками из Германии и Италии и их опыту "моментов озарения". Моменты озарения - это опыт переосмысления критических инцидентов в позитивном ключе, более подходящем этически и ориентированном на целевую группу. Оно основано на опознавании и осознании через столкновение культур, понимание и управление межкультурными различиями.

Таким образом, с помощью эмического подхода в данной статье описан опыт, который учащиеся испытывают во время своего пребывания за границей, и то, как он влияет на профессиональный дискурсивный обмен и их межкультурную коммуникативную компетентность (МКК), исследованы стратегии поведения в этих ситуациях.

Качественные данные отбирались на всех трех этапах изучения зарубежного опыта. Они показывают, что моменты озарения и используемые дискурсивные стратегии вносят вклад в МКК с точки зрения межъязыковых, межсоциальных или межкультурных аспектов и открывают новые возможности для

осмысления межкультурных различий и повышения межкультурной осведомленности. Чтобы справиться с подобными ситуациями, учащиеся разрабатывают "стратегии озарения", которые, как правило, являются невербальными (скорее внутриличностными нежели межличностными). Сравнение результатов моментов озарения в этом исследовании с предыдущими исследованиями критических ситуаций дает основания их переосмыслить концепцию и вместо этого ввести концепцию "моментов озарения", соответствующих контексту академических обменов. Такая же трактовка может применяться к анализу делового и профессионального дискурса использования языка, содержания и лексики.

Ключевые слова: профессиональный дискурс, системно-функциональная лингвистика, академический обмен, критические ситуации, обучение за рубежом, межкультурная коммуникативная компетенция, момент озарения

UDC 37.018.74

<https://doi.org/10.25076/vpl.42.01>

Isabelle S. Thaler

University of Cambridge, UK

'LIGHT-BULB MOMENTS' IN PROFESSIONAL DISCOURSE DURING STUDY ABROAD EXCHANGES

Systemic Functional Linguistics is about using language to negotiate meaning. One of the key meaning negotiation situations for language learners in schools and colleges is the experience of exchange visits to the countries where the language is spoken. Bound up with this is the students' abilities to deal with intercultural communication and cultural differences. This paper synthesises the key findings of a small-scale case study investigating a one-week school exchange between pupils from Germany and Italy and their experience of 'light-bulb moments'. Light-bulb moments are a positive, ethically more appropriate and target group-oriented re-conceptualisation of critical incidents, which focuses on recognition and understanding through encountering, understanding and managing difference. Thus, through an emic approach, this study explores the kind of light-bulb

moments pupils experience during their stay abroad, how they influence pupils' professional discourse exchanges and their Intercultural Communicative Competence (ICC) and what strategies pupils employ to deal with these situations. Qualitative data are gathered from all three stages of the study abroad experience. These show that light-bulb moments and the discourse strategies employed contribute to ICC in terms of inter/intra-linguistic, inter/intra-social or inter/intra-cultural aspects and open up opportunities for reflection and raising awareness. To deal with these situations, pupils develop 'light-bulb moment strategies', which tend to be non-verbal (more intra- than interpersonal) rather than verbal. Comparing the findings of light-bulb moments in this study with previous research on critical incidents provides evidence to reimagine the concept of 'critical incidents' and introduce the concept of 'light-bulb moments' for school exchanges instead. The same understandings can also be adapted to apply to business and professional discourse analysis of language use, content and lexis.

Key words: professional discourse, Systemic Functional Linguistics, school exchange, critical incidents, study abroad, intercultural communicative competence, light-bulb moment

Introduction

Since this study aims to see school exchanges through the eyes of pupils and explore their negotiations of light-bulb moments within intercultural communicative encounters, this introduction will start with the context of the study, i.e. study abroad. In a second step, we will introduce the key actor, the ‘intercultural speaker’, followed by analysis of the key concept ‘light-bulb moments’. Due to the limited word count, however, this introduction cannot provide an exhaustive review of previous literature.

Background theory

Study abroad

According to Llanes (2012), learning a second language can be categorised into the following four contexts, depending on the quantity and kind of exposure to the target language: foreign language instructed setting, naturalistic setting, immersion setting and the study abroad setting. Study abroad in turn consists of external context and internal context (Gudykunst & Kim, 1992). Whereas the former includes locations where the intercultural communication takes place as well as their meanings attached by society, the latter refers to the cultures the interlocutors bring to the situations of communication (Byram & Feng, 2005). According to Kruse and Brubaker (2007), study abroad is also a process, whereas Byram (1997) considers it a location of learning. Learning in this location encompasses a myriad of often vague implications, which is highlighted by the following definition: it is ‘*a temporary sojourn of pre-defined duration, undertaken for educational purposes*’ (Kinginger, 2009, p. 11). In the anglophone literature, the terms ‘stay abroad’ and ‘study abroad’ are fairly frequently used interchangeably.

This may be attributed to the fact that mainly tertiary education programmes and long-term stays have been investigated so far. This implies that previous research has rather neglected short-term stays (Jackson, 2006) and school-age children (Evans & Fisher, 2005). In general, empirical literature on study abroad suffers from ‘general inconsistencies and inconclusiveness’ (Wang, 2010, p. 50) which arises from the complex interplay of external and internal contexts (Gudykunst & Kim, 1992). Research shows that study abroad does not unconditionally contribute to linguistic or cultural gains for the learner (Wilkinson, 1998; Goldoni, 2013; VeLure Roholt & Fisher, 2013) even

though school exchanges are often promoted as ‘one of the major vehicles to become trans-lingually and transculturally competent’ (Goldoni, 2013, p. 359). Consequently, scholars increasingly discuss possible factors that might increase the success of stays abroad (Lee, 2012) for students. This might help deconstruct the myth of a smooth study abroad experience and make the preconceptions more realistic.

The intercultural speaker

Intercultural learning is considered a core element of foreign language teaching and implies the continuous acquisition of intercultural communicative competence (ICC), which is a dynamic process. ICC is defined as ‘*an individual’s ability to communicate and interact across cultural boundaries*’ (Byram, 1997, p. 7). Therefore, the intercultural speaker (Byram & Zarate, 1996) is linguistically *and* interculturally competent (Wilkinson, 2012). Consequently, the intercultural speaker goes beyond its predecessor of the (near-) native speaker model (Byram, 1997; Young & Sachdev, 2011), which has been challenged and critiqued by many scholars (Davies, 2003; May, 2014). The definite article suggests a wrong sense of uniformity among all speakers, leaving out the individual aspect (Byram & Wagner, 2018). According to Byram (1997) or Young and Sachdev (2011), it is considered an unrealistic, unattainable and even incomplete model which pupils can fail if they strive towards it.

The intercultural speaker, also referred to as a mediator between people of different cultures and languages (Zarate et al., 2004; Byram & Wagner, 2018), embraces the four interrelated components of ICC: knowledge, skills, attitude and awareness (Byram, 1997) – offering a holistic learner profile. Byram and Zarate (1996) list the following abilities which the intercultural speaker should embrace: (1) identifying ‘*areas of contrast and contradiction in the relationship between two given communities*’; (2) explaining ‘*contrasting and conflicting behaviours and beliefs*’ and being able to ‘*resolve a conflict or to negotiate the acceptance of a non-negotiable conflict of belief*’; (3) evaluating ‘*the success of a mode of explanation*’ and developing ‘*a mode of explanation with respect to a particular interlocutor and their cultural context*’ (Byram & Zarate, 1996, p. 241).

Critical incidents and light-bulb moments

During the process of intercultural learning, critical incidents are very likely to occur. The term ‘critical incident’ originally derives from

Flanagan's (1954) Critical Incident Technique, which retrospectively attempts to identify any actions that have contributed significantly to the success or failure of a particular outcome. In the intercultural context, most definitions of critical incidents usually have a negative connotation and are synonymous with culture-based misunderstandings (Busse & Krause, 2015). Scholars use different nomenclature – especially different prefixes – for a similar content such as 'intercultural conflict' (Ting-Toomey, 2012) or 'cross-cultural misunderstandings' (Wilkinson, 1998). *'Events are called critical if they occur unexpectedly for a person, are inexplicable, lead to misunderstandings and conflicts, and are likely to end in disappointment and annoyance'* (Klieme & Beck, 2007, p. 264).

Byram and Feng (2005) claim that misunderstandings often arise from internal context (Gudykunst & Kim, 1992), i.e. the methods interlocutors employ to make sense of the situation and their understanding of culture. This is reminiscent of what Byram et al. (2001) say: *'Intercultural speakers/mediators need to see how misunderstandings arise, and how they might be able to resolve them'* (Byram et al., 2001, p. 6). The strategic competence of Canale and Swain's (1980) model of communicative competence might be helpful. It is split up into verbal and non-verbal communication strategies, which students make use of when experiencing *'breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence'* (Canale & Swain, 1980, p. 30). Thus, they presumably imply linguistic deficiency, which is not only too narrow and not all-embracing as it neglects other competencies such as cultural awareness, but is also rather negative and therefore may not be really appropriate for the study context.

Examples of empirical research into critical incidents are mainly found in the German tertiary education context: Hiller (2007) uses an Extended Critical Incident Analysis (ECIA) to investigate how problems arise for intercultural encounters between Germans and Poles at the cross-border university in Frankfurt (Oder). A joint project MuMiS (Schumann, 2012) between three German universities provides a database on intercultural misunderstandings between German students and foreign exchange students in university communication. The aims are to improve the ICC of both groups and to make use of critical incidents for pedagogical purposes. Da Silva (2010), by

contrast, analyses students' term papers about their own critical incidents during their year abroad to find out how students reflect on these problems in retrospect and what solutions they offer.

However, these examples are not set in the context of short-term exchanges of secondary students and have a rather narrow (only language and culture) and negative view of these learning situations and are less concerned with how critical incidents can contribute to the development of intercultural learning. Nevertheless, they have been crucial in furthering my knowledge about critical incidents and have highlighted the need to extend the research context from long-term tertiary programmes to short-term secondary school exchanges.

Since I have some reservations about the denotations and connotations of the concept of critical incidents, I hesitate to use it in the context of this study. It seems sensible to me to gradually develop a new concept, which is ethically more appropriate for research with teenage students and indeed with professional adults involved in possible language and culture misunderstandings, involves less negative associations, encompasses a broader spectrum (not only culture and language) and tries to be more target group-oriented and context-oriented. Light-bulb moments should not remain inexplicable and conclude with negative feelings. Instead, they should be considered a learning opportunity, from which learners in both school and college and business professionals can benefit in a long-lasting way.

Methodology

Research questions

Previous, often inconclusive and inconsistent, literature has illustrated that research into pupils of secondary education who are taking part in short-term school exchanges has been '*largely ignored*' (Jackson, 2006, p. 134) and that their experiences during the sojourn have been investigated by only a few researchers. In addition, the purpose or experience of critical incidents/light-bulb moments encountered within this context has not been investigated so far. Consequently, an area ripe for research has been identified which will be approached with the following research questions.

Research question 1. What type of 'light-bulb moments' occur during school exchanges? This question explores students' conception and connotation of light-bulb moments with the aim of categorising them later. The hypothesis is that the concept of critical incidents is too

narrow, which is why a broader concept can be developed by employing a bottom-up approach.

Research question 2. How do light-bulb moments result in students' ICC? Since the study is interested in ICC and school exchanges are often promoted as a means to further one's ICC, this question aims to see the kind of impact of light-bulb moments on students' ICC.

Research question 3. How do students deal with these situations? We have seen that intercultural speakers mediate between cultures and languages. Hence, it is crucial to see what kind of strategies they employ for this mediation. Furthermore, Klieme and Beck (2007, p. 262) argue that *'the ability to perceive one's own emotional states and those of others, as well as having appropriate linguistic and social repair techniques at one's disposal, are significant competences in an intercultural context'*.

Research design

This research is driven by a small-scale case study using student ethnography as a 'tool' to collect data (light-bulb moments), which best fits the context of exploring individual experiences within study abroad. This matches the more recent trend of study abroad studies conducting *'small-scale, focused studies (e.g. case studies, ethnographies) of single education abroad programmes'* (Jackson, 2012, p. 456), which is seen as a necessary complement to the inconclusive outcomes-based research in study abroad (Kinging, 2008). *'There seems to be little agreement about what a case study is'* (Lincoln & Guba, 1985, p. 360), yet it might be defined as *'an in-depth study of interactions in an enclosed system'* (Opie, 2004, p. 74), in this study of intercultural communicative interactions in a one-week study abroad context.

Participants

'Participant' has a double meaning in this study: not only are my participants participating in the school exchange and in this study, but also in the data collection and analysis process, which will be explained later. This means that this study adopts a participative approach, in which the students are consciously and actively integrated in the data collection process by morphing into ethnographers.

In the following, an explicit account of the case will be given. The case consists of a group of 29 year-11 German students, aged between 15 and 16. The ratio of boys (38%) to girls (62%) is rather unequal, which is, however, representative of a class at this school. They are

enrolled in a *Gymnasium* in a socio-economically well-situated town of 20,000 inhabitants in Upper Bavaria. This has a certain connotation: *Gymnasium* is the most advanced of the three kinds of secondary schools, i.e. only pupils with a very good average grade can attend it. In addition, Bavaria is ranked among the best with regard to education in Germany. Yet, it is a heterogeneous group. Although they are all in their second year of learning Italian, their language background differs since they come from different branches with a focus on either STEM subjects or languages. Therefore, for some students Italian is their fourth language, for others – the third. Although Italian is an additional, non-compulsory subject for the final two years of *Gymnasium*, students' attitude, motivation and performance level are spread over a wide continuum. 66% of the students enjoy learning Italian, whereas only three students do not like it and nobody has pronounced a strong aversion to it. The reasons why they have chosen Italian show a fluctuation between intrinsic motivation (language and culture, enjoy learning languages, communicate abroad, family connection, challenge), extrinsic motivation (no Latin anymore, no second science, fits well into timetable, useful modern language, participate in more exchanges) and no choice/obligation (those pupils coming from *Realschule*, ranked between *Gymnasium* and *Mittelschule*, must have a second foreign language). They should have a language level of CEFR B1 according to the Common European Framework of Reference, but of course, this is relative. This group and two teachers of Italian embarked on a one-week school exchange with a city in the alpine Lombardy region of northern Italy from April 6th to 13th, 2019, where they stayed in host families, went to school and spent the weekend with their exchange partners. In this paper I refer to students by the pseudonyms they gave themselves. The names given are not, therefore, the participants' real names. Everyone except one 'Wanjuk', as he called himself, had been to Italy before, most of them several times. It was the second leg of the exchange, with the Italians having visited the Germans a couple of months before. As for sampling, there was already a pre-defined group of the 29 participants who voluntarily chose to participate.

The next section deals with the two types of instruments used to collect data in all three phases – before, during and after the exchange.

Data collection

Before and after the exchange: questionnaires

Questionnaires were distributed to all German students before and another after the stay, which has been done in similar studies (e.g. Fisher & Evans, 2000). The pre-sojourn questionnaire's aim was to gather background data such as gender, exposure to country/language, motivation, anxiety and attitude. On the one hand, these individual factors are useful for defining the case, on the other hand, they impact the study abroad experience and its outcomes (Goldstein & Kim, 2006) – and probably also light-bulb moments. Another aim is to see their reasons for participating and provide 'prospective' views of the exchange in terms of the expectations and perceptions of the school exchange. The rationale behind the post-sojourn questionnaire is to investigate the German students' post-sojourn perceptions of the exchange and to provide additional and more reflected information on light-bulb moments.

During the exchange: student ethnography through the collection of light-bulb moments

Even though this study is not an 'ethnography' per se (i.e. as research design), I am drawing on one of its tools for my data collection. Ethnography fittingly translates as a '*description of peoples and cultures*' (Denscombe, 2010, p. 79) and usually involves a case study (Wiersma & Jurs, 2009). It is considered a holistic and naturalistic approach (Bray, 2008; Wiersma & Jurs, 2009), aiming at understanding people and their actions *in situ* and in depth – which is the kind of picture I want to obtain of the students and their experiences with light-bulb moments. Ethnographers immerse themselves in the world they want to explore (Denscombe, 2010). It is thus not striking that students abroad are often defined as ethnographers. This implies that they are required to participate, which applies to the participatory approach of this study. The students will be participant observers and researchers by participating in the environment of their exchange partners and in the data collection in form of collecting light-bulb moments. Although this is not an intervention, I acknowledge that through the act of encouraging reflection and increasing awareness, their experiences of the exchange might be slightly altered.

The 'light bulb' questionnaire

In order to help students collect and reflect on their light-bulb

moments during their stay abroad, I invented a list of questions that asked them to describe (who, what, where, when) and explain (why it was eye-opening, how they tackled the situation, how they felt) their experiences of intercultural encounters. I was partly guided by Spradley's (1979) *Nine Observational Dimensions* for ethnographic fieldwork, a framework which I chose as it is very clear and includes feelings. Yet, I adapted it to make it more appropriate for the students and their light-bulb moments.

1. *Who* was involved in the situation? What role (e.g. teacher, exchange student) did the people have?
2. *Where* did the situation happen?
3. *When* did it happen? *How long* did it roughly last?
4. *What* exactly happened? Please describe the course of action.
5. *Why* was it a light-bulb moment for you? Did it surprise you (positively/negatively)? Did it shock/annoy/enlighten you?
6. *How* did you *deal with the* situation? What did you do? What approaches (e.g. other languages, gesture, facial expressions) did you choose to react to the situation?
7. *How* did you *feel* during this situation? What did you *think*?
8. Did a particular *knowledge* (e.g. something you learnt in your Italian class) help you deal with the situation better?
9. *What* did you *think* about yourself and the other people involved back then?
10. Did the situation *change* you? Why? Why not?

Findings and discussion

Light-bulb moments

The purpose of this section is to reflect upon the findings and deal with two salient, overarching findings that have emerged among the data: light-bulb moments and light-bulb-moment strategies, which are closely linked to each other.

Comparing the findings of light-bulb moments in this study with previous research on critical incidents provides evidence to back the hypothesis from the beginning to reimagine the concept of 'critical incidents' and introduce 'light-bulb moments' instead.

Critical incidents imply a rather negative connotation and focus mainly on culture, as illustrated by common definitions such as 'intercultural conflict' (Ting-Toomey, 2012) or 'cross-cultural misunderstandings' (Wilkinson, 1998), which is why this study worked

with ‘light-bulb moments’. However, findings of the present study have shown that light-bulb moments are not only restricted to negative emotions but instead can trigger a huge array of emotions when students or professionals experience them (Table 1).

Table 1. Affective Connotations of Light-Bulb Moments

TYPE OF RESPONSE	OF	COMMENT
Negative		<p><i>The situation was too much for me and I did not know what to do. Later, when finding out what the host parents were thinking about me because of this situation, I was appalled and a bit enraged (Busch).</i></p> <p><i>For me, it was a light-bulb moment because it didn't feel like school. I was shocked about the behaviour of the pupils and about the fact that the teacher didn't care (Elli).</i></p> <p><i>It was a light bulb-moment for me because it surprised me negatively (Shrek Lover).</i></p>
Change from negative to positive	from	<p><i>First, I was very confused because I didn't understand what I did wrong but after I had realised that she was thinking we eat dogs in Germany I found it very amusing (Baum).</i></p> <p><i>For me it was a light-bulb moment because Anita was laughing, which made me feel embarrassed. But it was not something bad. Now I know the difference (Brandy Love).</i></p>
In between		<p><i>I am not sure whether this was a light-bulb moment but it definitely puzzled me (Wanjuk).</i></p>
Positive		<p><i>It was a light-bulb moment because at that moment it was very amusing and it was an</i></p>

interesting misunderstanding (Gabriel).

Because thanks to this situation, I finally learnt the difference between carne and cane (Niclas).

In addition, the characterisation of light-bulb moments contradicts the focus of critical incidents on mainly cultural aspects. The findings of this study demonstrate that light-bulb moments are either related to social aspects (11x), culture (10x) or language (8x), which shows that light-bulb moments encompass more areas than critical incidents (Table 2).

Table 2. The Course of Action of Light-Bulb Moments

CODE / CATEGORY	FREQUENCY	COMMENTS / EXAMPLES
Social	11	<p><i>Behaviour when invited to a party.</i> Several students (Betti B., Gabriel, Lana Rhoades, Rudolf, Shrek Lover) mentioned that the Italians expected them to help them clear up after the party in Italy, although the Germans did all the tidying up alone in Germany. Therefore, there were different expectations in terms of host versus guest behaviour/responsibility between the two countries.</p> <p><i>Behaviour when complaining.</i> The Italians complained about the Germans' behaviour at the party indirectly via the teachers instead of seeking direct confrontation</p> <p><i>Manners.</i> Being made aware of one's own good manners (Gabriel) and how to approach the fact that</p>

		<p>your meat which is cooked by the host mother is still raw (Busch).</p> <p><i>Other.</i> Italians like to talk to strangers in public places (in a gondola) whereas Germans would rather be silent or look at their phone (Caro).</p>
Culture	10	<p><i>School context.</i> Different classroom behaviour of pupils (don't behave well, show no respect) and teacher (does not care) compared to Germany (Elli). Italians go to school on Saturday (Sebastian).</p> <p><i>Public transport/places.</i> Toilet use for free at motorway service areas (Franziska). Unwritten seating rules in a bus (Wanjuk).</p> <p><i>Food/Eating.</i> Italians really do eat lots of pasta (Zimmer). Italians drink coffee and know a lot about it, the same is true for Germans with beer (Michael). Having cornflakes with coffee in one bowl for breakfast (Greta). Spending lots of time at the dinner table for dinner (Viktoria).</p>
Language	8	<p><i>Mixing up two words.</i> Saying <i>cane</i> (dog) instead of <i>carne</i> (meat) when talking about food (Baum, Brandy Love69, Hasl, Niclas, Valentina). Confusing <i>fruitarian</i> and <i>bitch</i> because of verbalising one's thoughts in front of others (Elisabeth).</p>

Learning new words. Not understanding the Italian word *pullman*, a synonym for *bus* (Giorgia, Moto Moto).

Furthermore, research on critical incidents has largely been conducted for long-term tertiary study abroad programmes, showing that critical incidents develop mainly within the university setting (e.g. Schumann, 2012). Light-bulb moments, however, also occur during short-term secondary school exchange trips and the areas where they can arise are ‘*endless*’ (Michael): they can occur ‘*everywhere*’, which was the students’ top answer. This shows an extension from narrowness of critical incidents to ubiquity of light-bulb moments.

In a study by VeLure Roholt and Fisher (2013, p. 54), critical incidents were considered ‘*most significant learning experiences*’, yet, the impact of critical incidents on learners’ ICC has largely been ignored so far. This present study, however, has shown that light-bulb moments contribute to learning, which the students are also aware of. After the exchange, after having completed the trip, the students had to answer the following question: ‘*Is the experience of light-bulb moments beneficial to learning Italian, i.e. becoming a better learner of Italian?*’ Their answers are presented in the following chart (Figure 1).

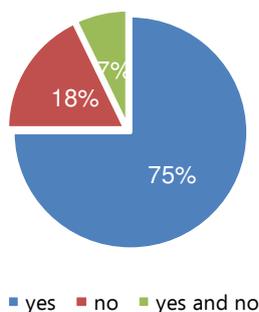


Figure 1. Experience of light-bulb moments beneficial to language learning

Three quarters of all students think that light-bulb moments have a

positive effect on becoming a better language learner. Furthermore, four of the five ticking 'no' still mention positive aspects and the normality of experiencing these situations and therefore, the percentage is even higher:

It has more to do with how to behave abroad. You pay more attention to the differences in terms of customs to not come across impolite (Elisabeth).

If, then maybe in terms of attitudes, e.g. becoming more open and relaxed (Fisch).

I think you have to expect to be surprised in terms of cultural things/habits anyway, if you participate in a school exchange/travel abroad (Remus).

I didn't experience this kind of light-bulb moments but I can imagine that such moments can be advantageous in the field of language (Wanjuk).

Table 3 portrays the opinions of those 75% of pupils who list the profits of light-bulb moments.

Table 3. Benefits of Light-Bulb Moments According to Students

CODE / CATEGORY	FREQUENCY	COMMENTS / EXAMPLES
Social	10	<p><i>You understand the people better (Rudolf).</i></p> <p><i>Often, you learn something about the attitude and behaviour of an Italian person (Giorgia).</i></p> <p><i>In terms of attitude because you know how to behave (Viktorina).</i></p> <p><i>You notice differences (Valentina).</i></p> <p><i>You are forced to react (Lana Rhoades).</i></p>

		<i>Better at coping with unfamiliar situations (Gabriel).</i>
		<i>You know what to expect in future situations (Franziska).</i>
Culture	8	<i>You understand the country better (Rudolf).</i>
		<i>You understand the culture, habits through concrete examples (Michael).</i>
		<i>You get to know the characteristics of a nationality (Greta).</i>
		<i>Learning about the way of life in the respective country is also part of language learning (Giorgia).</i>
		<i>Sometimes you are just relieved that your own life is different (Elli).</i>
Language	7	<i>Learning through a misunderstanding. Often you learn through a possible misunderstanding (Elli).</i>
		<i>Improving listening skills. You learn to listen better (Gabriel).</i>
		<i>Accuracy. You talk correctly (Sofa).</i>
		<i>Vocabulary. If it's about vocabulary, yes (Hasl).</i>

General. Thanks to them you improve your language skills (Gabriel). You won't make the same mistakes again (Shrek Lover).

Learning in general	7	<i>Collecting knowledge</i> (Zimmer). <i>You learn from them</i> (Valentina). <i>More motivation to learn</i> (Dr. Kiesel).
---------------------	---	---

These conclusions apply equally to adult professionals as well as to students. The students in this study were also aware of the positive impact of light-bulb moments and wished to include light-bulb moments in the classroom. Therefore, Table 4 illustrates the suggestions proposed by the students, which implies making extra-mural experiences (school exchange context) *intra-mural* (classroom-based).

Table 4. Students' Suggestions of How to Tackle Light-Bulb Moments in the Classroom

CODE / CATEGORY	FREQUEN CY	EXAMPLES
Discussion together	17	<i>Comparing with others whether they experienced similar situations</i> (Viktoria). <i>Talk about them so that the same won't happen to fellow students and everyone can learn from them</i> (Valentina).
No treatment	6	<i>Not dealing with them at all. Everyone has individual</i>

		<i>experiences (Franziska).</i>
		<i>Mainly, everyone should deal with them on their own (Michael).</i>
Approaching the teacher	3	<i>Discussing them with the teacher (Helena).</i>
Analysing and finding explanations	3	<i>Analysing situations and finding explanations that could help everyone (Rudolf).</i>
		<i>Explaining and raising awareness for particular situations in a group (Gabriel).</i>
Role plays	2	<i>By acting? (Dr. Kiesel).</i>
		<i>Re-enacting the moments in the form of a theatre in front of the class (Busch).</i>
A lesson on 'you really put your foot in it'	1	<i>Probably when presenting cultures of Italy (e.g. the different regions) and at the same time presenting examples of 'you really put your foot in it' or exceptional things (Wanjuk).</i>

There seems to be clear agreement on the need to discuss the results together as compared to not dealing with them/dealing with them individually, which contradictorily are the two most frequent answers. Valentina sees the learning potential and wants everyone to refine their knowledge and repertoire about light-bulb moments, which goes hand in hand with Byram et al. (2001) who state the need for students to understand how misunderstandings originate, and how they could deal with them. Thus, these moments also open up opportunities for reflection and raising awareness. It also seems that students are socially

orientated, highlighted by the suggestions in Table 4. Students rely on teachers for help and want to analyse and explain the situations together with the whole class.

The present study has also demonstrated that light-bulb moments contribute to the participants' ICC in terms of social, cultural and linguistic aspects, which are the same three areas in which light-bulb moments occur. These three categories seemed almost omnipresent when analysing data, which is why one might even consider calling for a reconceptualisation of ICC in terms of social, cultural and linguistic aspects. Table 5 pulls the findings together.

Table 5. Impact of Light-Bulb Moments on Students' ICC in Terms of Social, Cultural and Linguistic Aspects

CATEGORY	SUB-CATEGORIES
Social	<ul style="list-style-type: none"> – knowledge about its inhabitants' behaviour/character traits and how they function – knowledge about inhabitants' expectations in terms of behaviour – changing behaviour towards Italians – changing behaviour in Germany, adapted to Italian culture – offering help even if not asked – be more self-confident – be polite when approaching a difficult topic so that no one feels offended – always trying to not upset the host family – reinforcing stereotypes – awareness of how to tackle difficult character traits
Culture	<ul style="list-style-type: none"> – knowledge about the other country's culture / lifestyle – adapting to the host culture/family – awareness of cultural differences become more apparent – awareness of the importance to get to know other

culture's expectations

- Language
- knowledge about the language use of the target country
 - stressing important allophones that are important for Italian but not common in the mother tongue
 - changing language use
-

Light-bulb moment strategies

The ability to 'resolve a conflict' features an important role of Byram and Zarate's (1996, p. 241) intercultural speaker, even though we have seen in the characterisation of light-bulb moments that the term 'conflict' is misleading and not all-encompassing. This section describes how students deal with light-bulb moments and compares two stages: For the first stage, data from the collections of light-bulb moments will be used, referring to how students dealt with light-bulb moments during their stay. The second stage, by contrast, looks at data from the post-visit questionnaire and is concerned with the strategies that students would now, after having processed and analysed their experiences, employ to deal with light-bulb moments. Both are analysed according to the model of strategic competence by Canale and Swain (1980), which is split up into verbal and non-verbal strategies. In a third step, these findings will be pulled together to conceptualise strategies for light-bulb moments.

The data stemming from the time during the stay can be summarised as follows:

Table 6. Students' Strategies of Dealing with Light-Bulb Moments in Italy (during the sojourn)

VERBAL STRATEGIES	NON-VERBAL STRATEGIES
In the target language:	– smiling (5x)
– talking about it (4x)	– accepting the situation (4x)
– saying sorry (3x)	– being polite (3x)
– asking for the denotation of a word (2x)	– nothing (2x)
	– adapting (1x)

-
- highlighting a sound (1x)
 - repetition of a word (1x)

Not in the target language:

- asking for clarification of a word (1x)
-

The strategy most used was smiling, followed by talking about the problematic situation using the target language (TL). In general, verbal TL strategies are used slightly more often than non-verbal strategies. It shows that students make use of a wide array of verbal TL strategies to extricate themselves from a light-bulb moment. The ratio between using the target language of Italian versus English as a lingua franca is 11:1, which sheds a positive light on the success of communicative language teaching in Germany. In terms of non-verbal strategies, it is remarkable that most strategies refer to interpersonal relations such as showing positive, friendly facial expressions (smiling, laughing) and being polite all the time. Unfortunately, the students did not explain what exactly they mean by ‘being polite’, therefore it can either be verbal as in saying thank you and please, for instance, or non-verbal as in smiling. Therefore, it could be justified to call for a new dimension since eight answers belong to the interpersonal category, highlighting its importance.

In the post-visit questionnaire, after having had time to reflect upon their own strategies, the students were asked for their recommendations to future participants as to how to deal with light-bulb moments. The strategies will be listed in the following table in the order of their frequency and with student examples (Table 7).

Table 7. Students’ Strategies of Dealing with Light-Bulb Moments (post-sojourn)

VERBAL
STRATEGIES

NON-VERBAL STRATEGIES

IN THE TARGET
LANGUAGE:
DISCUSSING THEM
(5x):

– *asking questions to
clarify something (Elli)
talking about them
(Busch)*

NOT IN THE
TARGET LANGUAGE:
USING OTHER
LANGUAGES (1x):

– *it helps to explain
oneself in English (if your
interlocutor speaks
English) because the
vocabulary is bigger and
you can express yourself
more easily and more to
the point/appropriately
(Elisabeth)*

TAKING IT WITH HUMOUR (12x):
– *being able to laugh about oneself
(Sofa)*

NOT TAKING THEM TOO
SERIOUSLY WHEN HAVING SAID OR
UNDERSTOOD SOMETHING WRONG
(9x):

– *not overthinking it (Shrek Lover)
– being relaxed, not inhibited (Hasl)*

SEEING THEIR NORMALITY and
BENEFITS (6x):

– *being aware of the fact that there's
no need to feel embarrassed because you
are only about to learn the language
(Valentina)*

– *just accepting and carrying on
(Remus)*

– *extracting knowledge from them
(Michael)*

– *they are part of [language learning]
and simplify the learning of specific things
(Gabriel)*

– *deriving advantage from them, i.e.
seeing positive things in them, even though
the situation seems embarrassing
(Giorgia)*

BEING OPEN (6):

– *saying when you don't like something
– in a friendly way (Greta)*

– *handling them in an unbiased way
(Gabriel)*

– *approaching them openly (Michael)*

BEING FRIENDLY (1x):

– *trying to be friendly at all times so*

that nobody feels offended (Greta)

NOT RAISING AWARENESS (1x):
– *not raising awareness that this is an unfamiliar situation; otherwise they will think that they will get themselves in an uncomfortable situation and will change their behaviour (Dr. Kiesel)*

BEING SPONTANEOUS (1x)

NOT TRYING TO AVOID THEM
(1x)

WAITING (1x)

LETTING THE SITUATION PLAY
ITSELF OUT AND ABSORBING ITS
IMPACT (1x)

These answers also show several aspects of Byram's (1997) model of ICC. Students mention mainly attitudes (e.g. open, friendly, spontaneous, not taking them too seriously, not trying to avoid them) and some skills (e.g. using other languages, discussing them). It is remarkable that students see the normality and benefits of light-bulb moments, which they describe with very positive words, and which could be attributed to Byram's (1997) discussion of awareness. In addition, these strategies that students come up with post-sojourn, after more reflection, show similarities with their own strategies during the sojourns, on the one hand, albeit in a different order, but on the other hand also a more diversified and extended choice in terms of non-verbal strategies; by contrast, the repertoire of verbal strategies decreases.

In the following table, these two results will be pulled together and synthesised in the conceptualisation of 'light-bulb-moment strategies':

Table 8. Light-Bulb Moment Strategies

VERBAL STRATEGIES	NON-VERBAL STRATEGIES
<p>IN THE TARGET LANGUAGE (TL):</p> <ul style="list-style-type: none"> – talking about them – saying sorry – asking for the denotation of a word – highlighting a sound – repeating a word <p>NOT IN THE TARGET LANGUAGE (NON-TL):</p> <ul style="list-style-type: none"> – using other languages – asking for clarification of a word 	<p>INTERPERSONAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> – smiling – being friendly – being polite – not raising awareness for them <p>BETWEEN INTER- AND INTRAPERSONAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> – being open – being spontaneous – adapting <p>INTRAPERSONAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> – taking it with humour – accepting the situation – not taking them too seriously when having said something or understood something in the wrong way – seeing their normality and benefits – not trying to avoid them – doing nothing – letting the situation play itself out and absorbing its impact

They were analysed using Canale and Swain's (1980) strategic competence, which, however, turned out to be too narrow, which is why I added 'interpersonal', 'intrapersonal' and 'between inter- and intrapersonal' sub-categories for non-verbal strategies and thus adapted the model. I refrain myself from using strategic competence since this

is reminiscent of the rather outdated difference between competence and performance and instead opt for 'strategies'. This is more neutral and evokes the picture of a tool kit from which students can pick the most appropriate tool for their current situation.

To sum up, this toolkit of light-bulb-moment strategies highlights that students suggest dealing with light-bulb moments rather non-verbally, by employing interpersonal and especially intrapersonal strategies. These strategies have been developed by students for students, which is appropriate for the participant-focused approach of this study. The following drawing tries to visualise light-bulb moment strategies.

Conclusion

'Basically, light-bulb moments can occur everywhere because they happen very often and you just have to notice them'. One of the students on our study, Gabriel, made a statement that embraces some important aspects of the study. First, he alludes to the core concept of *light-bulb moments*, a re-conceptualisation of critical incidents, to make them more ethically-appropriate and fitting for secondary students embarking on school exchanges. According to the students, they happen in intercultural communicative situations, contribute to the participants' ICC, which is of either inter/intra-social, inter/intra-linguistic or inter/intra-cultural nature, trigger a change in students' declarative or procedural knowledge and often entail various emotions. Secondly, Gabriel alludes to their ubiquity since light-bulb moments *'can occur everywhere'*, which gives them a right to be researched, be collected during school exchanges and be implemented in the classroom. Third, teachers should raise students' awareness of light-bulb moments so that students *'notice them'*, can deal with them and learn from them. Furthermore, students need to be introduced to different light-bulb moment strategies. According to the students of this study, light-bulb moments are conducive to becoming a better language learner.

Professional discourse applications

Firstly, it is clear that the 'professional discourse' of students on an exchange trip to Italy offers huge lessons for professionals travelling and dealing with new partners and clients both linguistically and culturally, because it demonstrates the value of having a balanced and positive attitude to help people deal with linguistic and cultural

misunderstandings. The recognition and use of light-bulb moments in helping professional users in speech and writing and the use of light-bulb moment strategies to recognise, resolve and above all not get upset by such misunderstandings is a major aid to successful foreign language use and working with different cultures. Using these tools professionals can understand and manage the situations they encounter in global business and international organisations and build stronger international relationships as they do so.

Future directions

Future directions should try to 'bridge the gap between research and practice', as suggested by McIntyre (2005), to improve school and adults' exchanges. To do so, pupils, parents, researchers and teachers need to work together to form a symbiotic relationship that eventually propels the field of school exchanges and enhances our understanding of exploring ways to positively influence students' experience and learning.

Литература

1. Bray Z. Ethnographic approaches // Approaches and methodologies in the social sciences. Cambridge University Press. 2008. Pp. 296-315.
2. Busse V., Krause U. M. Addressing cultural diversity: Effects of a problem-based intercultural learning unit // Learning Environments Research. 2015. № 18(3). Pp. 425-452. <https://dx.doi.org/10.1007/s10984-015-9193-2>
3. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters, 1997.
4. Byram M., Feng A. Culture and language learning: Teaching, research and scholarship // Language Teaching. 2005. № 37(3). Pp. 149-168. <https://dx.doi.org/10.1017/S0261444804002289>
5. Byram M., Nichols A., Stevens D. (Eds.). Developing intercultural competence in practice. Multilingual Matters, 2001.
6. Byram M., Wagner M. Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue // Foreign Language Annals. 2018. № 51(1). Pp. 140-151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
7. Byram M., Zarate G. Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European

- context // *Language Teaching*. 1996. № 29(4). Pp. 239-243.
<https://doi.org/10.1017/S0261444800008557>
8. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. 1980. № 1(1). Pp. 1-47.
<https://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
 9. Da Silva F. C. School and democracy. A reassessment of G.H. Mead's educational ideas // *Ethics and Politics*. 2010. № 12(1). Pp. 181-194.
 10. Davies A. *The native speaker: Myth and reality* (2nd ed.). Multilingual Matters, 2003.
 11. Denscombe M. *The good research guide: For small-scale social research projects* (4th ed.). Open University Press, 2010.
 12. Evans M., Fisher L. Measuring gains in pupils' foreign language competence as a result of participation in a school exchange visit: The case of Y9 pupils at three comprehensive schools in the UK // *Language Teaching Research*. 2005. № 9(2). Pp. 173-192.
<https://doi.org/10.1191/1362168805lr162oa>
 13. Fisher L., Evans M. The school exchange visit: Effects on attitudes and proficiency in language learning // *The Language Learning Journal*. 2000. № 22(1). Pp. 11-16.
<https://doi.org/10.1080/09571730085200191>
 14. Flanagan J. C. The critical incident technique // *Psychological Bulletin*. 1954. №51(4). Pp. 327-358.
<https://doi.apa.org/doi/10.1037/h0061470>
 15. Goldoni F. Students' immersion experiences in study abroad // *Foreign Language Annals*. 2013. № 46(3). Pp. 359-376.
<https://doi.org/10.1111/flan.12047>
 16. Goldstein S. B., Kim R. I. Predictors of US college students' participation in study abroad programs: A longitudinal study // *International Journal of Intercultural Relations*. 2006. № 30(4). Pp. 507-521. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.10.001>
 17. Gudykunst W. B., Kim Y. Y. *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (2nd ed.). McGraw-Hill, 1992.
 18. Hiller G. G. *Intercultural communication between Germans and Poles at the European University Viadrina: An empirical analysis of critical incidents*. IKO-Verlag, 2007.

19. Jackson J. Ethnographic pedagogy and evaluation in short-term study abroad // *Living and studying abroad. Multilingual Matters*, 2006. Pp. 134-156.
20. Jackson J. Education abroad // *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Routledge, 2012. Pp. 449-463.
21. Kinginger C. Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France // *The Modern Language Journal*. 2008. № 92(s1). Pp. 1-124. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00821.x>
22. Kinginger C. *Language learning and study abroad*. Palgrave Macmillan, 2009.
23. Klieme E., Beck B. *Linguistic skills: Concepts and measurement*. DESI-Studie, 2007.
24. Kruse J., Brubaker C. Successful study abroad: Tips for student preparation, immersion, and postprocessing // *Teaching German*, 2007. № 40(2). Pp. 147-152. <https://dx.doi.org/10.1111/tger.2007.40.2.147>
25. Lee L. Engaging study abroad students in intercultural learning through blogging and ethnographic interviews // *Foreign Language Annals*. 2012. № 45(1). Pp. 7-21. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01164.x>
26. Lincoln Y. S., Guba E. G. *Naturalistic inquiry*. Sage Publications, 1985.
27. Llanes À. The short- and long-term effects of a short study abroad experience: The case of children // *System*, 2012. № 40(2). Pp. 179-190. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.05.003>
28. May S. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge, 2014.
29. McIntyre D. Bridging the gap between research and practice // *Cambridge Journal of Education*. 2005. № 35(3). Pp. 357-382. <https://dx.doi.org/10.1080/03057640500319065>
30. Opie C. Research approaches // *Doing educational research: A guide to first-time researchers* Sage Publications, 2004. Pp. 74-79.
31. Schumann A. *Intercultural communication in the university: The integration of international students and the promotion of intercultural competence*. Transcript Verlag, 2012.

32. Spradley J. P. The ethnographic interview. Holt, Rinehart and Winston, 1979.
33. Ting-Toomey S. Understanding intercultural conflict competence. // The Routledge handbook of language and intercultural communication Routledge, 2012. Pp. 279-295.
34. VeLure Roholt R., Fisher C. Expect the unexpected: International short-term study course pedagogies and practices // Journal of Social Work Education. 2013. № 49(1). Pp. 48-65. <https://doi.org/10.1080/10437797.2013.755416>
35. Wang C. Toward a second language socialization perspective: Issues in study abroad research // Foreign Language Annals. 2010. № 43(1). Pp. 50-63. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01059.x>
36. Wiersma W., Jurs S. G. Research methods in education: An introduction (9th ed.). Pearson, 2009.
37. Wilkinson J. The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence // The Routledge handbook of language and intercultural communication Routledge. 2012. Pp. 296-309.
38. Wilkinson S. Study abroad from the participants' perspective: A challenge to common beliefs // Foreign Language Annals. 1998. № 31(1). Pp. 23-39. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01330.x>
39. Young T. J., Sachdev I. Intercultural communicative competence: Exploring English language teachers' beliefs and practices // Language Awareness. 2011. № 20(2), 81-98. <https://dx.doi.org/10.1080/09658416.2010.540328>
40. Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. Cultural meditation in language learning and teaching: Research project. Council of Europe, 2004.

References

- Bray, Z. (2008). Ethnographic approaches. In D. Della Porta & M. Keating (Eds.), *Approaches and methodologies in the social sciences* (pp. 296-315). Cambridge University Press.
- Busse, V., & Krause, U. M. (2015). Addressing cultural diversity: Effects of a problem-based intercultural learning unit. *Learning Environments Research*, 18(3), 425-452.

- <https://dx.doi.org/10.1007/s10984-015-9193-2>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Feng, A. (2005). Culture and language learning: Teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149-168. <https://dx.doi.org/10.1017/S0261444804002289>
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Byram, M., & Zarate, G. (1996). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29(4), 239-243. <https://doi.org/10.1017/S0261444800008557>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://dx.doi.org/10.1093/applin/L1.1>
- Da Silva, F. C. (2010). School and democracy. A reassessment of G.H. Mead's educational ideas. *Ethics and Politics*, 12(1), 181-194.
- Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide: For small-scale social research projects* (4th ed.). Open University Press.
- Evans, M., & Fisher, L. (2005). Measuring gains in pupils' foreign language competence as a result of participation in a school exchange visit: The case of Y9 pupils at three comprehensive schools in the UK. *Language Teaching Research*, 9(2), 173-192. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr162oa>
- Fisher, L., & Evans, M. (2000). The school exchange visit: Effects on attitudes and proficiency in language learning. *The Language Learning Journal*, 22(1), 11-16. <https://doi.org/10.1080/09571730085200191>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/h0061470>
- Goldoni, F. (2013). Students' immersion experiences in study abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), 359-376.

<https://doi.org/10.1111/flan.12047>

- Goldstein, S. B., & Kim, R. I. (2006). Predictors of US college students' participation in study abroad programs: A longitudinal study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 507-521. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.10.001>
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1992). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Hiller, G. G. (2007). *Intercultural communication between Germans and Poles at the European University Viadrina: An empirical analysis of critical incidents*. IKO-Verlag.
- Jackson, J. (2006). Ethnographic pedagogy and evaluation in short-term study abroad. In M. Byram & A. Feng (Eds.), *Living and studying abroad* (pp. 134-156). Multilingual Matters.
- Jackson, J. (2012). Education abroad. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 449-463). Routledge.
- Kinginger, C. (2008). Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France. *The Modern Language Journal*, 92(s1), 1-124. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00821.x>
- Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad*. Palgrave Macmillan.
- Klieme, E., & Beck, B. (2007). *Linguistic skills: Concepts and measurement*. DESI-Studie.
- Kruse, J., & Brubaker, C. (2007). Successful study abroad: Tips for student preparation, immersion, and postprocessing. *Teaching German*, 40(2), 147-152. <https://dx.doi.org/10.1111/tger.2007.40.2.147>
- Lee, L. (2012). Engaging study abroad students in intercultural learning through blogging and ethnographic interviews. *Foreign Language Annals*, 45(1), 7-21. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01164.x>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Llanes, À. (2012). The short- and long-term effects of a short study abroad experience: The case of children. *System*, 40(2), 179-190. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.05.003>
- May, S. (Ed.). (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA*,

- TESOL and bilingual education*. Routledge.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382. <https://dx.doi.org/10.1080/03057640500319065>
- Opie, C. (2004). Research approaches. In P. J. Sikes (Ed.), *Doing educational research: A guide to first-time researchers* (pp. 74-79). Sage Publications.
- Schumann, A. (2012). *Intercultural communication in the university: The integration of international students and the promotion of intercultural competence*. Transcript Verlag.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ting-Toomey, S. (2012). Understanding intercultural conflict competence. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 279-295). Routledge.
- VeLure Roholt, R., & Fisher, C. (2013). Expect the unexpected: International short-term study course pedagogies and practices. *Journal of Social Work Education*, 49(1), 48-65. <https://doi.org/10.1080/10437797.2013.755416>
- Wang, C. (2010). Toward a second language socialization perspective: Issues in study abroad research. *Foreign Language Annals*, 43(1), 50-63. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01059.x>
- Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2009). *Research methods in education: An introduction* (9th ed.). Pearson.
- Wilkinson, J. (2012). The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 296-309). Routledge.
- Wilkinson, S. (1998). Study abroad from the participants' perspective: A challenge to common beliefs. *Foreign Language Annals*, 31(1), 23-39. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01330.x>
- Young, T. J., & Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: Exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language Awareness*, 20(2), 81-98. <https://dx.doi.org/10.1080/09658416.2010.540328>
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (Eds.). (2004). *Cultural meditation in language learning and teaching*:

Research project. Council of Europe.

УДК 378

<https://doi.org/10.25076/vpl.42.02>

Т.А. Дмитренко

Московский педагогический государственный университет,

Е.Н. Махмутова

Московский государственный институт международных
отношений (Университет) Министерства иностранных дел
Российской Федерации

**ОВЛАДЕНИЕ СТУДЕНТАМИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПРОБЛЕМА**

*Культура есть по преимуществу коммуникация
Умберто Эко*

В статье анализируется проблема, связанная с овладением иностранным языком (ИЯ), как важной составляющей межкультурной коммуникации, будущими специалистами в сфере межкультурных контактов, что особенно актуально в условиях глобализации и поликультурной среды. Расширение масштабов межкультурного взаимодействия влечёт за собой рост глобальных проблем, которые могут быть решены в ходе сотрудничества в рамках международного сообщества. В связи с этим главным стратегическим направлением обновления языкового образования предусматривается пересмотр приоритетов в обучении ИЯ в контексте развития навыков межкультурной коммуникации. Особое внимание уделяется социокультурной направленности обучения, включению учащихся в диалог культур, что предполагает изменение целевых установок, содержания обучения, методов и технологий обучения ИЯ. Преподавание ИЯ путем развития навыков межкультурной коммуникации снимает возможные негативные последствия при общении с носителями иной культуры, но ставит новую проблему более детального психолого-педагогического сопровождения

процесса овладения иностранным языком.

Использованы методы сопоставления и анализа образовательной практики на основе результатов анкетирования преподавателей и студентов, а также результатов тестирования студентов.

В данной статье приводятся примеры существенных различий правил речевого общения представителей разных культур, которые могут привести к негативным последствиям в ходе межкультурного взаимодействия. Обосновывается насущная необходимость целенаправленного формирования у студентов готовности соизучения языков и культур в сравнительно-сопоставительном аспекте, что позволяет организовывать своё речевое поведение в соответствии с правилами, принятыми в странах родного и преподаваемого языков. Предложен авторский подход, отличительной чертой которого стал переход от диагностики психологических характеристик коммуникативной компетенции к повышению их качеств посредством использования оптимального сочетания личностно-ориентированных технологий обучения и технологии ведения диалога культур, что более активно приобщает учащихся к языковой картине мира носителей изучаемого языка и к тонкостям их культуры, позволяя критически осмыслить другой образ жизни, сравнить его с родным языком и родной культурой.

Обсуждение и заключение: авторами подчёркивается обоснованная необходимость преподавания ИЯ как общения культур, т.к. для успешного взаимодействия с представителями других культур, помимо знания языка и знания правил поведения во время общения в ходе межкультурного взаимодействия, нужна не только готовность понимать особенности коммуникативного поведения народа – носителя языка, но и развитое умение видеть в двойной перспективе происходящее событие, что позволяет строить предположения о возможных последствиях своих и чужих поступков.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, обучение иностранному языку, социокультурный контекст, диалог культур, личностно-ориентированные технологии обучения, психология профессионального общения, конкурентоспособный специалист.

UDC 378

<https://doi.org/10.25076/vpl.42.02>

T.A. Dmitrenko

Moscow Pedagogical State University,

E.N. Makhmutova

Moscow State Institute of International Relations (University) of
the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation

**STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATION
SKILLING IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE
LEARNING AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
PROBLEM**

Culture is primarily communication

Umberto Eco

The article analyzes the problem associated with mastering a foreign language (FL), as an important component of intercultural communication, by future specialists in the field of intercultural contacts, which is especially important in the context of globalization and a multicultural environment.

The expansion of the scale of intercultural interaction entails the growth of global problems that can be solved in the course of cooperation within the international community. In this regard, the main strategic direction of updating language education is to revise the priorities in teaching foreign languages in the context of developing intercultural communication skills.

Particular attention is paid to the socio-cultural orientation of education, the inclusion of students in the dialogue of cultures, which implies a change in target attitudes, training content, methods and technologies for teaching foreign languages. Teaching foreign languages by developing intercultural communication skills removes possible negative consequences when communicating with carriers of a different culture, but poses a new problem of more detailed psychological and pedagogical support of the process of mastering a foreign language.

Methods of comparison and analysis of educational practice on the basis of the results of questionnaire of teachers and students as well as

the results of testing of students are used.

This article provides examples of significant differences in the rules of verbal communication between representatives of different cultures, which can lead to negative consequences in the course of intercultural interaction. The urgent need to purposefully form students' readiness to co-study languages and cultures in a comparative-comparative aspect is substantiated, which allows organizing their speech behavior in accordance with the rules adopted in the countries of the native and taught languages.

The author's approach is proposed, a distinctive feature of which is the transition from the diagnosis of the psychological characteristics of communicative competence to the improvement of their qualities through the use of an optimal combination of personality-oriented learning technologies and the technology of conducting a dialogue of cultures, which more actively introduces students to the linguistic picture of the world of the speakers of the target language and subtleties of their culture, allowing you to critically comprehend another way of life, comparing it with the native language and native culture.

The authors emphasize the justified need for teaching foreign languages as communication of cultures, since for successful interaction with representatives of other cultures, in addition to knowledge of the language and knowledge of the rules of behavior during communication in the course of intercultural interaction, one needs not only the readiness to understand the features of the communicative behavior of the people - the native speaker, but also the developed ability to see the current event in a double perspective, which makes it possible to build assumptions about the reasons for failure, as well as the possible consequences of their own and others' actions.

Key words: intercultural communication, foreign language teaching, socio-cultural context, dialogue of cultures, personality-oriented learning technologies, psychology of professional communication, competitive specialist

Введение

В условиях глобализации и поликультурной среды актуализируется проблема, связанная с овладением иностранным

языком (ИЯ) будущими специалистами в сфере межкультурных контактов. В научной литературе отмечается важность понимания «межкультурного гражданства студентов вузов» (Voevoda, Kostikova & Makhmutova, 2019), ценностных компонентов, обусловленных этнокультурными особенностями (Чуганская, 2018), психологических основ межкультурной коммуникации в высшем образовании (Makhmutova & Voevoda, 2019) и др.

Сегодня возникла насущная потребность в подготовке обучающихся к эффективным межкультурным контактам на уровне как профессионального, так и межличностного общения, что предполагает дополнения знаний ИЯ знанием особенностей иноязычного речевого поведения, наличием практических навыков поведения, которые позволяют адекватно понимать представителей других культур (Malyuga, Krouglov & Tomalin, 2018). «Эффективное профессиональное общение и взаимодействие являются одной из основных предпосылок успеха в каждом деле. В условиях расширения международных контактов еще одним фактором успешного общения и взаимодействия является готовность к межкультурной коммуникации» (Воевода, 2019, с. 19).

Изучая ИЯ, студенты сами находятся в поликультурном образовательном пространстве, будучи выходцами из различных регионов России или представителями других стран, являясь таким образом одновременно и носителями своего (инострannого для других) языка, и субъектами обучения иному иностранному языку. Поэтому «межкультурная коммуникация в образовательном пространстве вуза должна стать важной частью учебного процесса и основываться на взаимном уважении и сосуществовании различных этнокультурных групп» (Воевода, 2016, с. 25).

Знание социокультурного контекста межкультурной коммуникации позволяет многое прояснить относительно того, что желательно в этом процессе, а что – нет, и на что накладывается табу в конкретной культуре (Malyuga, Maksimova, Ivanova, 2019). Это позволяет усовершенствовать сам процесс коммуникации: правильно выбрать тон общения, избежать обсуждения болезненных вопросов, понять психологию речевого партнера в ходе межкультурного взаимодействия (Vouillemin,

2020), снять возможные негативные последствия при общении с носителями иной культуры (Дмитренко, 2020). Обозначенные навыки важны как в процессе профессиональной подготовки, так и ходе осуществления профессиональной деятельности (Литвинова, 2021; Махмутова, 2017; Voevoda, 2020).

Материалы и методы

Как выяснилось в ходе проведения исследования, эффективность процесса обучения ИЯ напрямую зависит от соблюдения двух условий: организации педагогом непрерывного мотивированного общения на ИЯ, которое происходит при помощи решения многих коммуникативных заданий с апеллированием к личности учащихся; постоянного стимулирования речемыслительной активности каждого учащегося с помощью информации, которая должна быть личностно-направленной. Отсюда следует, что методика обучения ИЯ должна быть в контексте личностной ориентированности и диалога культур (Дмитренко, 2019).

Ключевым моментом преподавания ИЯ является его практическая направленность с учётом личностной составляющей. Это накладывает отпечаток на выбор учебной тематики на уроках ИЯ, приёмов работы, характера заданий, который должен быть ориентирован на жизненный опыт студентов. На занятиях по ИЯ предполагается обсуждение проблем, взятых из повседневной жизни: какзнакомиться с людьми, как начать беседу, остановиться в гостинице, сделать покупки, обратиться к врачу, как пригласить гостей, написать открытку/письмо. Такие умения помогают студенту – будущему специалисту в сфере межкультурных контактов – в практической деятельности, пригодятся ему в будущем при встрече с носителями языка.

Соотнесенность речевой ситуации на уроке ИЯ с опытом студента даёт больший эффект, чем стимулирующие реплики преподавателя. В ходе обучения ИЯ выяснилось, что подлинным достоянием студента становится лишь тот речевой материал, который при освоении коснулся его опыта, вошел в сферу его непосредственного общения. В этом случае усваиваемый языковой материал при учёте преподавателем сферы интересов его студентов становится жизненно необходимым и личностно значимым для каждого и усваивается им более глубоко и прочно.

Одним из широко используемых в методике личностно ориентированного обучения ИЯ является приём ролевого общения. Студенты разыгрывают роли определённых персонажей, говорят от имени известных людей и т.п., что помогает прочувствовать материал, пропустить его через себя. Ролевое общение заметно повышает как степень овладения ИЯ, так и эффективность занятия по ИЯ.

Использование приёма дискуссионного общения, взятого из методики личностно-ориентированного обучения, не менее значимо в работе преподавателя ИЯ, так как постановка на занятии ИЯ какой-нибудь актуальной проблемы способствует вовлечению всей группы в дискуссию, где каждый обосновывает свою позицию. В ходе решения проблемы студентами попутно усваивается соответствующий учебный языковой и речевой материал. В настоящее время этот приём в работе со студентами используется особенно широко.

При проектировании курса ИЯ его содержание учитывает запросы студентов. В связи с этим, при подготовке занятия по ИЯ использование преподавателем личностно-ориентированных технологий обучения обеспечивает глубокое и правильное понимание языкового и речевого материала, служит хорошей основой для его закрепления и усвоения. Личностно-ориентированное обучение ИЯ способствует возрастанию мыслительной активности обучающихся, которая вызывается проблемной ситуацией, решением коммуникативно-познавательных задач (Дмитренко, 2009).

К личностно-ориентированным технологиям мы относим как игровые технологии обучения, так и подготовку студентов к проектной работе, так как эта форма работы вызывает не только неподдельный интерес у студентов, но и повышает их мотивацию, познавательную активность и креативность мышления. Благодаря использованию разнообразного аудио- и видеоряда, наличию игровых и проектных заданий реально воплощаются требования к учёту личностных особенностей студентов в обучении ИЯ.

Не менее значимы для овладения ИЯ и такие личностно-ориентированные технологии как интернет-технологии, мультимедиа, использование электронных учебных материалов на компакт-дисках. Вышеперечисленные технологии мы относим

также к личностно-ориентированным, т.к. они предоставляют преподавателю ИЯ и обучающемуся большой резерв поддержки, которая находит конкретное выражение в усилении мотивации учащихся, повышении эффективности обучения, содействии индивидуализации образовательного процесса (Дмитренко, 2013).

Таким образом, на занятиях по ИЯ с применением личностно-ориентированных технологий преподавания предусматривается широкое использование сети Интернет, проблемное обучение, активные и интерактивные методы обучения (метод проектов, ролевые и деловые игры, анализ деловых ситуаций), а также гибкое варьирование активными и интерактивными методами в рамках аудиторной работы.

Создание подлинной ситуации общения на ИЯ с использованием личностно-ориентированных технологий обучения находит выражение:

- в постановке личностно-ориентированной коммуникативной задачи студенту, создании коммуникативного комфорта на занятии;
- в разнообразии приемов и форм работы, используемых с учетом личностных особенностей учащихся, вида речевой деятельности, характера материала и уровня владения им, методически целесообразным сочетанием средств обучения,
- в широком использовании современных технических средств, органически включаемых в процесс обучения в тех случаях, когда они могут индивидуализировать процесс обучения ИЯ (Дмитренко, 2020).

Использование при изучении ИЯ личностно-ориентированных технологий помогает учащимся преодолевать трудности: совершенствовать произношение и интонацию, автоматизировать грамматические конструкции, отрабатывать разговорные клише, формировать коммуникативные навыки и умения, снимая психологические барьеры.

При творческом подходе к организации учебного процесса изучение ИЯ происходит быстрее и легче, если овладевать новым языком как средством для приобщения к иной культуре, к культуре народов, говорящих на данном языке. Материалы занятия по культуре страны изучаемого языка

тонизирующе воздействуют на каждого учащегося, так как язык становится составной частью такого обучения, при котором он выступает как компонент иноязычной культуры и менталитета народа страны изучаемого языка, его культурных традиций, нравов и обычаев.

Овладение иноязычной коммуникативной компетенцией без нахождения в стране изучаемого языка сложно, поэтому на помощь обучающимся приходят аудиовизуальные технологии, которые нами также относятся к личностно-ориентированным. Просмотр видеоролика, специально отобранного преподавателем по определённым критериям – соответствие интересам и возрастным особенностям студентов, тематике проходимого материала, методической ценности для формирования базовых навыков и умений студентов и др. – оказывает эмоциональное воздействие на студентов, повышая их мотивированность, а также качество усвоения знаний на занятиях ИЯ, что помогает восполнить отсутствие языковой среды.

Постановка творческих заданий на занятиях по ИЯ играет особую роль в овладении ИЯ. Их цель – развить креативное мышление у студентов и обеспечить творческий подход к решению поставленных коммуникативных задач. В этом случае учебный материал усваивается обучающимися на творческом уровне, а использование современных технических средств обучения способствует моделированию культурного пространства и погружению учащихся в языковую среду ИЯ. Социокультурный подход к обучению ИЯ предполагает аутентичность языкового материала с целью удовлетворения потребности студента в ознакомлении со страной и культурой народа, расширяя кругозор обучающегося.

Поведение людей, принадлежащих к другим культурам, не является чем-то непредсказуемым, оно поддаётся изучению и прогнозированию, но для этого требуется специальная подготовка к межкультурной коммуникации с использованием современных технологий обучения. Обучение взаимодействию с представителями других культур предусматривает на занятиях ИЯ: проигрывание ситуаций, протекающих по-разному в различных культурах, ознакомление обучающихся с межкультурными различиями во взаимоотношениях с

представителями других культур; перенос полученных знаний на другие ситуации общения после ознакомления учащихся с самыми характерными особенностями чужой культуры (Дмитренко, 2013).

Умение осуществлять межкультурное общение формируется путём осознанного сопоставительного изучения родной и иноязычных культур, что предполагает обращение внимания учащихся на знание стереотипов поведения, способствующие предвидению возможных последствий своих и чужих поступков. Овладение знаниями о психологических основаниях поведенческих стереотипов, свойственными носителям языка, позволят студентам, овладевающим ИЯ: адекватно выбирать манеру поведения в процессе межкультурного общения, критически оценивать ситуацию общения, достойно и уважительно относиться к иному национальному этикету и особенностям национального характера, проявлять интерес к культурным и историческим местам страны изучаемого языка (Vouillemin, 2020).

Развитая способность декодировать информацию об идентичности собеседника ставит коммуниканта в условия, равные с носителями иной культуры. Это знание позволяет не только понять психологию партнера по общению, но и оказывает положительное влияние на достижение взаимопонимания в процессе общения на межкультурном уровне, помогает установлению доброжелательных отношений между общающимися. Помимо этого, подготовка к межкультурной коммуникации предполагает развитие у студента межкультурной сензитивности (Vetrinskaya., Dmitrenko, 2017).

Обучающийся должен уметь осуществлять межкультурное общение с соблюдением норм или правил речевого поведения, принятых в стране изучаемого языка. В фокусе внимания в методике личностно-ориентированного обучения находится формирование толерантного отношения, которое предусматривает осознание тех особенностей чужой и своей культуры, которые могут сказаться на успешной коммуникации.

Кроме того, «если при изучении привычных тем не только объяснять лингвокультурные особенности страны изучаемого языка, но и предлагать студентам рассказывать об этнокультурной специфике своего региона (своей страны), это будет

способствовать преодолению этнокультурных стереотипов» (Воевода, 2016, с. 27). В этом также заключается личностно-ориентированная направленность обучения ИЯ.

Результаты исследования

Современная образовательная политика России учитывает общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования, в том числе языкового. В условиях существования поликультурной среды как внутри вуза, так и вне его, при обучении ИЯ приоритет отдается формированию навыков межкультурной коммуникации. Межкультурная составляющая в современной теории обучения ИЯ приводит к поиску новых психолого-педагогических и методических решений, направленных на расширение рамок учебного процесса за счет «выхода» учащегося в реальный межкультурный контекст общения (Chuikova, 2020; Malyuga, Krouglov, & Tomalin, 2018).

Формирование способности к участию в межкультурной коммуникации на занятиях по ИЯ подразумевает умение предупредить возможные мини-конфликты, чтобы обеспечить успешное достижение целей коммуникации без ущемления чувств и достоинства собеседника. Иностранный язык как один из основных инструментов воспитания людей в поликультурном обществе требует новой технологии подготовки будущих специалистов в сфере межкультурных контактов (Dmitrenko, Kadilina, 2020).

В условиях поликультурной среды появился заказ на поликультурное образование и развитие поликультурной и многоязычной личности обучающегося, что подразумевает не только формирование преподавателем у обучающихся умения жить в поликультурном мире, но и процесс воспитания нового поколения, обладающего «планетарным мышлением» (Dmitrenko, 2020). Основу поликультурного образования составляют: воспитание и образование в контексте диалога культур; воспитание толерантности; освоение общечеловеческих ценностей мировой и национальной культуры; воспитание культуры общения в процессе межкультурного взаимодействия. Таким образом, цель поликультурного образования состоит в формировании личности обучающегося, способной к активной и эффективной

жизнедеятельности в поликультурной среде, а также обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных культур (Pavlovskaya, 2021).

В соответствии с целью поликультурного образования перед преподавателями ИЯ встают конкретные задачи:

- овладение обучающимися культурой своего собственного народа, что является условием интеграции в другие культуры;
- формирование представлений о многообразии культур в мире;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- развитие практических умений и навыков взаимодействия с носителями разных культур;
- создание условий для интеграции обучающихся в культуры других народов;
- воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманности (Dmitrenko, 2020).

В процессе поликультурного образования осуществляется приобщение личности к родной культуре, а от нее – к российской и мировой, что подразумевает переход к новому мышлению, основанному на новом видении мира. Формирование у обучающегося новых образовательных запросов и возможность выбора индивидуальной образовательной траектории в соответствии со своими потребностями предполагает освоение ИЯ на достаточно высоком уровне, который позволяет адекватно понимать носителя иной культуры в ходе межкультурного взаимодействия.

В условиях глобализации необходимо развивать у учащегося «планетарное мышление», основанное на ответственности за состояние планеты и происходящего на ней. Для этого нужны глубокие изменения в образе мышления самого педагога, в котором должны быть представлены такие значимые компоненты как: аксиологический, коммуникативный и личностный (Дмитренко, 2020).

Аксиологический компонент позволяет ввести человека в мир ценностей, а также предполагает опыт ценностного отношения к миру, себе, другим, к выполняемой деятельности, что составляет базовую культуру личности. Коммуникативный компонент акцентирует внимание на общении как важнейшем источнике

наполнения содержания нравственными ценностями, а также способе обмена духовным содержанием, тогда как личностный компонент реализует личностно-развивающую функцию образования. Личностная вовлеченность в процессе овладения ИЯ – это переживание студентами занятия, учебного материала, совместной деятельности, где важен не столько факт, проблема, сколько их коммуникативное содержание и личностные смыслы. Переход от «школы репродукции» к «школе мышления» наметил поворот в стиле мышления обучающегося, что отчасти обусловлено личностно-деятельностным и компетентностным подходами к обучению.

Иностранный язык как один из основных инструментов воспитания людей в поликультурном обществе предполагает подготовку студентов к осуществлению межкультурной коммуникации с учётом социокультурного контекста. Преподавателю ИЯ следует развивать в своих студентах одно из таких значимых личностных качеств как способность расположить к себе собеседника-носителя иной культуры манерой поведения, внешним видом. В связи с этим внимание студентов – будущих специалистов в сфере межкультурных контактов – следует обращать не только на то, что говорит носитель иной культуры, но и на внешнее выражение чувств в мимике и пантомимике (Общение–2006: на пути к энциклопедическому знанию..., 2006).

Для достижения в ходе общения желаемого результата и проведения конструктивного диалога следует обращать внимание студентов на разного рода отличия в образе и стиле жизни, нормах речевого и неречевого поведения, а также на соблюдение правил речевого поведения, включающих и невербальное поведение, сложившиеся в данном языковом сообществе. Если на этом не заострять внимание тех, кто овладевает иноязычной речевой деятельностью, то это может привести к различным ошибкам, которые грозят не только нарушить процесс общения, но даже вызвать культурный шок (Dmitrenko, Kadilina, 2020).

Когда преподавание ИЯ предполагает общение культур, то в этом случае происходит одновременное усвоение обучающимися языка и выражаемой этим языком культуры, что свидетельствует об уважении к носителям этой культуры и способствует быстрому приобщению к новому социокультурному пространству (Malyuga,

Krouglov, & Tomalin, 2018).

Специфика норм культуры общения, присущей народу-носителя языка, которым студенты овладевают на занятиях по ИЯ не должна находиться на периферии их сознания. Целесообразным будет применение сравнительно-сопоставительного метода для выявления особенностей двух культур.

К примеру, ни для кого секретом не является то, что русские люди эмоциональны по своей природе и порой проявляют несдержанность, даже крикливость в беседе, в разговоре отличаются коммуникативной прямолинейностью, статусной ориентированностью, тогда как характерными чертами речевого поведения англичан являются коммуникативная косвенность, демонстративная приветливость, личностная ориентированность и формальность. В Англии возведена в культ легкая беседа, способствующая приятному расслаблению ума, а отнюдь не глубокомысленный диалог и тем более не столкновение противоположных взглядов (Садохин, 2013)

Англичане славятся сдержанностью в проявлении чувств и сохранению чувства юмора в тяжёлых жизненных ситуациях, они отдают предпочтение легкой беседе. Самообладанию англичан можно только позавидовать, так как это одно из главных достоинств их характера. С самого детства в Англии родители воспитывают в своих детях способность к самоконтролю.

Таким образом, характер культуры оказывает влияние на манеру общения и это не должно оказываться на периферии сознания будущего специалиста в сфере межкультурных контактов (Pavlovskaya, 2021). Только зная особенности культуры народа-носителя языка и адекватно реагируя на культурно обусловленные коммуникативные действия и поступки своих партнёров по общению в ходе межкультурного взаимодействия, можно провести конструктивный диалог в атмосфере взаимопонимания, гибко реагируя на неожиданные действия партнёров по межкультурной коммуникации и избегая возможных конфликтов (Yuges, 2020).

Целенаправленная подготовка, позволяющая овладение иностранным языком и культурой в сравнительно-сопоставительном аспекте, позволяет организовывать своё речевое поведение в соответствии с правилами, принятыми в странах

родного и преподаваемого языков. Развитое у студентов умение приблизить свою речь к аутентичной на занятиях ИЯ, а также умение трансформировать, как вербальное, так и невербальное поведение в соответствии с нормами родной и иноязычной культур, существенно повышает степень овладения иностранным языком (Dmitrenko, Kadilina, 2020).

В настоящее время на занятиях по ИЯ стали обращать внимание и на невербальное поведение носителей иноязычной культуры. Дело в том, что противоречия между вербальным и невербальным поведением могут быть истолкованы как свидетельство неискренности, неестественности и даже странности. Помимо этого, жесты, которые не синхронизированы с речевым потоком, рассеивают внимание и мешают пониманию речи слушателями. Использование жестов, связанных с речью, способствует восприятию информации, активизирует образы и облегчает воспоминания (Леонтович, 2007). Помимо этого, следует учитывать, что невербальное поведение связано с национальными традициями общения и отражает правила надлежащего речевого поведения, а также дополняет и обогащает речь, позволяет усиливать воздействие на собеседника. К примеру, жесты русских более размашистые, широкие, для их совершения используются вся рука от плеча (Садохин, 2013).

Достаточный уровень культурной грамотности предусматривает понимание студентами фоновых знаний, ценностных установок, характерных для иноязычной культуры. Для успешного межкультурного взаимодействия просто необходимо овладение культурным минимумом своих партнёров по общению. Из образовательной практики известно, что возможность предугадать дальнейший ход событий даёт нам ощущение психологического комфорта. Чем меньше неизвестности во взаимодействии, тем лучше мы себя чувствуем в конкретной ситуации. В родной культуре уровень неясности и двусмысленности сокращается с помощью стандартных способов и возможностей предугадывания (Леонтович, 2007).

Знание и понимание стиля общения тех людей, с которыми происходит межкультурное взаимодействие облегчает установление доброжелательных отношений с ними. В связи с этим, овладение ИЯ в условиях поликультурной среды вышло на

новый качественный уровень преподавания, т.к. предполагает, как усвоение обучающимися культурологических знаний, так и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей языка, а также особенности коммуникативного поведения народа – носителя языка.

Использование личностно-ориентированных технологий в языковой подготовке обучающихся помогает смоделировать культурное пространство на уроках ИЯ и погрузить изучающих ИЯ в иноязычную среду, свойственную культуре народа-носителя данного языка. Приобщение к иноязычной культуре и ведение диалога культур в учебном процессе предполагают переход к активным и интерактивным методам и формам обучения, повышает интерес обучающихся, способствуют творческому осмыслению учебного материала, приобретению опыта практического применения языкового материала. Это служит надёжным фундаментом для формирования способности к межкультурной коммуникации.

Обсуждение

При овладении учащимися ИЯ в фокусе внимания преподавателей ИЯ находится проблема взаимопонимания в ходе межкультурного взаимодействия. Для адекватного взаимопонимания в процессе межкультурного взаимодействия требуется ознакомление студентов с поведенческими нормами носителей языка, причём с учётом особенности их менталитета, что подводит обучающихся к осознанию одного из ключевых понятий межкультурной коммуникации – понятию культурного кода, который является ключом к пониманию культурной картины мира (Эко, 2016).

Без кода информация социокультурного плана остаётся непонятной или закрытой, её значение и смысл невозможно расшифровать. При наличии кода такая информация становится открытой и может «считываться». К примеру: понятие «новый» у американцев воспринимается как «улучшенный, лучший», у русского – как «непроверенный». Карикатуру в китайской газете – девушка и юноша целуются на скамейке – европейский менталитет трактует как изображение распущенности молодых людей, а китайский – как критику недостатка жилплощади у китайцев (Dmitrenko, 2020).

Таким образом, в ходе межкультурной коммуникации происходит передача сообщений согласно условным правилам, без которых культурная информация не может быть правильно расшифрована. Овладение такими правилами предполагает знание культурного кода, который присутствует везде и подразумевает знание как уникальных культурных особенностей народа, так и закодированной в некой форме информации, позволяющей идентифицировать культуру.

Вот почему для понимания и постижения сущности того или иного явления социокультурного плана так значимо выявление его кода, который даёт ключ к пониманию данного типа культуры и способствует расшифровке тех или иных высказываний собеседников в ходе межкультурного взаимодействия под определённым углом зрения, на что указывал известный итальянский ученый Умберто Эко, подчёркивая при этом, что организация высказывания должна происходить по строгим правилам соответствия, комбинаторики (Эко, 2016).

Для достижения взаимопонимания преподавание ИЯ должно вестись как общение культур, что способствует: декодированию информации об идентичности собеседника; ставит коммуниканта в условия, равные с носителем языка, позволяя ему правильно выбрать тон общения и понимать психологию своих партнёров по коммуникации-носителей иной культуры, которые мыслит по-другому и по-разному описывают происходящие события, акцентируя внимание на других деталях происходящего.

Естественно, определяющим влиянием на характер межкультурной коммуникации между носителями разных культур оказываются влияние внешних, географических, а также климатических факторов. К примеру, определённые черты русского национального характера как широта, необъяснимость и таинственность русской души можно рассматривать в связи с географическими особенностями, в которых проживает русский народ, а именно огромными просторами, большими расстояниями и территорией. «В душе русского народа есть такая же необъятность, безграничность, устремлённость в бесконечность, как и в русской равнине» - отмечал Н.А. Бердяев. А Ф.И. Тютчев говорил, что «умом Россию не понять, аршином общим не измерить». Мысль о влиянии географии на менталитет народа

подчёркивают и английские учёные, такие, например, как Дж. Пэкмен. «Every person is an island. There is an invisible fence around him» – говорят англичане (Дмитренко, 2020).

Студенты как будущие специалисты в сфере межкультурных контактов, должны не только осознавать и разницу культур, и возможность конфликта, но и место своей культуры как одной из многих, что является наиважнейшим условием эффективного и конструктивного общения с другими народами.

Немаловажным в межкультурной коммуникации являются такие значимые понятия, как «менталитет», «национальный дух», «национальный характер», «концептосфера» и др., которые влияют на адекватность межкультурной коммуникации и приводят в некотором роде к соответствию картин мира коммуникантов. Сопоставление русской и англо-американской концептосфер убедительно показывает, что у русских концептов, относящихся к духовно-эмоциональной стороне жизни (например, «душа», «судьба» и др.), отсутствуют американские аналоги, а непере译имые на русский язык английские и американские концепты (например, «challenge», «privacy», «efficiency») отражают прагматический характер англо-американской культуры. Осмысление же иной культуры через собственную концептосферу приводит к непониманию и заблуждению относительно носителей другой культуры. (Леонтович, 2007). В связи с этим, формирование способности и готовности понимать ментальность носителей языка, особенности их коммуникативного поведения должно находиться сегодня в фокусе внимания преподавателей ИЯ.

В качестве иллюстрации приведём конкретный пример. Адекватное поведение в чужой культуре требует также знаний этикетных формул. Так, получив приглашение на обед, в конце которого будут стоять буквы R.S.V.P., следует заранее сообщить о своем согласии либо отказе прийти в гости. R.S.V.P. – подпись на приглашении, призывающая получателя дать ответ об участии в мероприятии (*Répondez s'il vous plaît* - франц.) (Леонтович, 2007).

Носители разных культур, вступая в межкультурную коммуникацию, прибегают к разным коммуникативным стратегиям. Даже порядок распределения информации в речи представляется несколько иным в сознании носителей

англоязычной культуры, он определяется по принципу: второстепенное – важное (известное – новое), в то время как для носителей русской культуры более значимую (новую) информацию обычно определяют в начале речи, а менее значимую – в конец, следуя принципу: важное – второстепенное (новое – известное) (Dmitrenko, Kadilina, 2020).

Овладение межкультурной коммуникацией при обучении ИЯ приводит к осознанию факта существующих культурных различий между носителями разных культур. Преодоление межкультурных различий выводит преподавание ИЯ на совершенно новый уровень овладения студентами иноязычной речевой деятельностью с учётом особенностей национального характера, а также национально-специфические особенности мышления.

Раскроем в качестве примера культуру речевого поведения американцев и её обязательный учёт на занятиях ИЯ. Специфика речевого поведения американцев такова, что важное место среди типичных оборотов речевого поведения занимают выражения благодарности, которые усваиваются и употребляются американцами уже в раннем детстве почти машинально. Не умение своевременно и адекватно выразить благодарность может отрицательно повлиять на взаимоотношения собеседников (Eisenstein, Bodman, 2003).

Благодарность выражается американцем тем многословней, чем сильнее переживаемое им чувство. Например, получив подарок, американец обычно восклицает: «Oh, how beautiful! How did you know? It's just what I wanted». Для подчёркивания проявленной дарителем излишней щедрости американцы добавляют: «Oh, you shouldn't have или You didn't have to». «I don't know how to thank you» или «I can't thank you enough», или «I can't tell you what this means to me» (Eisenstein, Bodman, 2003).

Другим важным моментом, который отличает американца в ситуации выражения благодарности, являются особые интонации теплоты и искренности. Естественность речевого поведения, говорящего на английском языке, во многом определяется тем, в какой мере, оно подчиняется нормам и требованиям речевого этикета, принятого в данном обществе. В связи с этим, в ходе межкультурного взаимодействия необходимо учитывать ситуации общения и культуры общающихся. На занятиях ИЯ нельзя

обходить молчанием учёт культуры речевого поведения носителей изучаемого учащимися ИЯ, так как это позволяет выбрать аутентичную форму выражения мысли (Dmitrenko, Kadilina, 2020).

Тренируя учащихся на занятиях ИЯ в употреблении, например, форм благодарности, создавая близкие ситуации и показывая обучающимся адекватную форму речевого поведения, преподаватель ИЯ вместе с тем закрепляет в сознании учащихся некие общечеловеческие правила, культивирует у них с учётом особенностей американского менталитета: тактичность, доброжелательность, умение сопереживать, внимательность, щедрость на похвалу. Так, осуществляется не просто овладение студентами межкультурной коммуникацией при обучении ИЯ, а происходит формирование поликультурной личности.

Преподавание ИЯ как общение культур является фактором не только успешного овладения иноязычной речевой деятельностью, но и способствует выполнению важных методических задач психолого-педагогического плана:

- созданию психологической готовности учащихся к иноязычному речевому общению на межкультурном уровне с учётом социокультурного контекста;

- обеспечению естественной необходимости практического использования учащимися языкового материала в ходе межкультурного взаимодействия;

- тренировке учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще (Дмитренко, 2020)

При преподавании ИЯ как общение культур в условиях поликультурной среды расширяются возможности и пути совершенствования культуры речевого и неречевого общения будущего специалиста в сфере межкультурных контактов. Использование личностно-ориентированных технологий обучения с применением современных ИТ позволяют смоделировать культурное пространство на занятиях по ИЯ и вывести преподавание ИЯ на новый уровень качества, сознательно ориентируя студентов на существующие в других культурах стереотипы речевого поведения, а главное, на их роль в формировании успешного коммуникативного взаимодействия.

Так, к примеру, носители англоязычной культуры, стремясь

убедить партнеров по коммуникации довольно часто сознательно подкрепляют процесс аргументации пословицами, поговорками, обращениями к собственному опыту и т.п., полагая, что это не отвлекает от предмета убеждения, а наоборот активизирует мышление и служит средством косвенного убеждения. Носителям англоязычной культуры больше присуще доказательство через реальные жизненные примеры, в то время как носители русской культуры стереотипно предпочитают ссылаться на мнение видных деятелей своего и других государств и т.д. (Crystal, 2003). Помимо этого, стоит упомянуть ещё один интересный факт, для носителей англоязычной культуры одним из наиболее используемых способов показа объективности информации является ее детализация (превалирование указания действий и фактов над описанием; предоставление ссылок на источник информации).

Заключение

В заключение необходимо отметить, что при обучении студентов на занятиях ИЯ профессиональной коммуникации с представителями различных культур следует сознательно ориентировать их на знание существующих в других культурах стереотипов речевого поведения, а главное, лингводидактическими и психолого-педагогическими средствами способствовать формированию успешной межкультурной коммуникации, что повысит качество овладения ею студентами - будущими специалистами в сфере межкультурных контактов.

Знание и развитое умение учитывать как языковые, так и речевые стереотипы партнеров по общению позволит будущему специалисту в сфере международных контактов провести конструктивную беседу с носителем иноязычной культуры, подготовить речь, содержательно-композиционная и языковая структура которого максимально соответствует культурному своеобразию адресата, что обеспечит увеличение воздействующей силы речи (Malyuga, Krouglov, & Tomalin, 2018). Овладение языковыми и речевыми стереотипами носителей культуры изучаемого студентами языка является свидетельством сформированности у обучающихся межкультурной компетенции и способствует успеху в коммуникативном взаимодействии с носителями иной культуры.

Овладение студентами межкультурной коммуникацией при

обучении иностранному языку обязательно предусматривает акцентирование внимание студентов, как будущих специалистов в сфере межкультурных контактов, на некоторых типичных стереотипах коммуникативного поведения народа-носителя изучаемого языка. Успех в овладении межкультурной коммуникацией в значительной мере складывается из целого ряда компонентов, немаловажную роль среди которых занимает не столько учебно-методическое, сколько психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения ИЯ и определяется овладением всем культурным багажом, который сопутствует его употреблению, что предполагает усвоение культурологических знаний и формирование способности и готовности понимать особенности коммуникативного поведения народа - носителя данной культуры. При этом следует обращать внимание будущих специалистов в сфере межкультурных контактов на существующие в изучаемой ими культуре способы оформления мыслей и развивать умения выбора корректной формы с учетом культурного своеобразия носителя языка.

Таким образом, учёт на занятиях ИЯ как психологии и культуры речевого поведения носителей ИЯ, так и национального менталитета представляется обоснованной необходимостью, это способствует развитию у изучающих ИЯ умения вести конструктивный профессиональный диалог в широком социокультурном пространстве.

Литература

1. Воевода Е. В. Межкультурная коммуникация в межнациональном образовательном пространстве // Научные исследования и разработки: Современная коммуникативистика. 2016. № 3 (22). С. 24-28.
2. Воевода Е. В. Профессиональная подготовка студентов международного профиля к межкультурной коммуникации: лингвосоциокультурные и психологические аспекты. М: Перспектива, 2019.
3. Дмитренко Т. А. Современные технологии обучения иностранному языку в системе высшего образования: учебное пособие. М: МПГУ, 2020.

4. Дмитренко Т.А. Основы профессиональной деятельности учителя иностранного языка: Учебное пособие. МПГУ. 2019.
5. Дмитренко Т.А. Психология межличностного общения. Учебное пособие. М.: МГТА, 2013.
6. Дмитренко Т.А. Организация языкового образования с использованием ИКТ // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал. М., 2017. № 1. С.105-109.
7. Дмитренко Т.А. Язык как отражение культуры. // Педагогическое образование и наука // Научно-методический журнал. № 1. 2019. С. 58-63.
8. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения языкам / Монография. М.: МПГУ, 2009.
9. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. М.: Гнозис, 2007.
10. Литвинова Р. Н. Развитие управленческих компетенций студентов в образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Вестник экспериментального образования, 2021. №2. – Ст. № 177. Режим доступа <http://www.ppademy.ru/wp-content/uploads/2021/04/177.pdf> (дата обращения 26.05.2021)
11. Махмутова Е. Н. Об актуальности развития коммуникативной компетенции магистрантов-менеджеров международного бизнеса // Инновационные ресурсы социальной психологии: теории, методы, практики. М.: МГУ, 2017. С. 506-509.
12. Общение–2006: на пути к энциклопедическому знанию. Материалы международной конференции 19–21 октября 2006, Психологический институт РАО. М.: Академия имиджологии, 2006.
13. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация. М.:Альфа-М. 2013.
14. Черниховская Н.О. Понятный английский. М.: Эксмо, 2010.
15. Чуганская А.А. Проблема межкультурной компетентности в структуре смысловых установок личности специалистов ряда профессий // Тенденции и перспективы развития социотехнической среды. Материалы IV международной научно-практической конференции. Отв. ред. И.Л. Сурат. М.: Изд-во СГУ, 2018. С. 480-483.

16. Эко У. От древа к лабиринту. Исторические исследования знака и интерпретации / Перевод: Попова-Пле О.А. М.: Академический проект, 2016.
17. Allen J. The BBC News Styleguide. BBC Training and Development. London, 2003.
18. Chuikova E. S. Teaching academic writing: A shift towards intercultural rhetoric // Training, Language and Culture. 2020. №4(1). Pp. 22-32. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-1-22-32
19. Crystal D. English as a Global Language. Second edition. Cambridge University Press: Cambridge, 2003.
20. Dmitrenko T.A, Kadilina O.A. Profession-oriented training of foreign language teachers in modern conditions // Training Language and culture. 2020. Vol.4 Issue 1. Pp.8-22. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-1-8-21
21. Eisenstein M., Bodman J. Expressing Gratitude in American English // Interlanguage Pragmatics. N. Y.: Oxford University Press, 2003.
22. Mahmutova E., Voevoda E. Psychological basis of intercultural communication in higher education // XVI EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY. 2019. Pp. 257-258.
23. Malyuga, E.N., Krouglov, A., Tomalin, B. Linguo-cultural competence as a cornerstone of translators' performance in the domain of intercultural business communication // XLinguae. 2018. №11(2). Pp. 566–582 DOI: 10.18355/XL.2018.11.02.46
24. Malyuga E.N.; Orlova S.N. Teaching Professional English Terminology to Students of Economic Universities // 8th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN). 2016. Barcelona, SPAIN. Pp. 7236-7241. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2016.0575>
25. Malyuga E., Maksimova D., Ivanova M. Cognitive and discursive features of speech etiquette in corporate communication // International Journal of English Linguistics. 2019. Vol. 9. № 3. Pp. 310-318.
26. Vetrinskaya V. V., Dmitrenko, T. A. Developing students' sociocultural competence in foreign language classes // Training, Language and Culture. 2017. № 1(2). Pp, 22-39. doi: 10.29366/2017tlc.1.2.2

27. Voevoda E. V. Intercultural communication in multicultural education space // *Training, Language and Culture*. 2020. № 4(2). Pp. 11-20. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-2-11-20
28. Voevoda E., Kostikova L., Makhmutova E. Intercultural citizenship of university students: self-assessment and peer assessment // 6th SWS International Scientific Conferences on social sciences 2019. Conference proceedings. 2019. Pp. 255-262.
29. Vouillemin D. Business cultural training in a globalised economy // *Training, Language and Culture*. 2020. № 4(1). Pp. 33-43. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-1-33-43
30. Yuges O. Enhancing the development of intercultural communicative competence in business and study environments // *Training, Language and Culture*. 2020. №4(1). Pp. 44-54. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-1-44-54

References

- Allen, J. (2003). *The BBC News Styleguide. BBC Training and Development*. London.
- Chernihovskaya, N.O. (2010). *Ponyatnyj anglijskij [Clear English]*. Moscow: Eksmo.
- Chuganskaya, A.A. (2018). Problema mezhkul'turnoj kompetentnosti v strukture smyslovyh ustanovok lichnosti specialistov ryada professij [Problem of intercultural competence of specialists of a number of professions in the structure of personal semantic guidelines]. *International conference Tendencii i perspektivy razvitiya sociotekhnicheskoy sredy*. Moscow: Izd-vo SGU.
- Chuikova, E. S. (2020). Teaching academic writing: A shift towards intercultural rhetoric. *Training, Language and Culture*, 4(1), 22-32. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-1-22-32
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language. Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dmitrenko, T. A. (2009). *Profession-oriented technologies of foreign languages teaching*. Moscow: MPGU Publishing.
- Dmitrenko, T. A. (2017). Organization of language higher Education with the use of ICT. *Higher Education in Russia*, 1, 105-109.
- Dmitrenko, T. A. (2019). Language as a reflection of culture. *Pedagogical Education and science. Scientific and methodological journal*, 1, 58-63.

- Dmitrenko, T. A. (2020). *Fundamentals of the professional activity of a foreign language teacher*. Moscow: MPGU Publishing, 2020.
- Dmitrenko, T. A. (2020). *Modern technologies of foreign language teaching in the system of higher Education*. Moscow: MPGU Publishing.
- Dmitrenko, T.A. & Kadilina, O.A. (2020). Profession-oriented training of foreign language teachers in modern conditions. *Training Language and culture*, 4 (1), 8-22. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-1-8-21
- Dmitrenko, T.A. (2013). *Psychology of interpersonal communication*. Moscow: MGTA.
- Eco, U. (2016). *From tree to labyrinth. Historical studies of sign and interpretation*. Moscow: Academic project.
- Eisenstein, M. (2003). *Expressing Gratitude in American English*. N. Y.: Oxford University Press.
- Leontovich, O. A. (2007). *Introduction to intercultural communication*. Moscow: Gnosis.
- Litvinova, R. N. (2021). Razvitie upravlencheskih kompetencij studentov v obrazovatel'noj srede vuza [Student leadership development in educational environment of university]. *Vestnik eksperimental'nogo obrazovaniya*, 2. Mode of access <http://www.ppacademy.ru/wp-content/uploads/2021/04/177.pdf> (accessed 26.05.2021)
- Mahmutova, E. & Voevoda, E. (2019). *Psychological basis of intercultural communication in higher education*. In XVI EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY, (pp. 257-258).
- Mahmutova, E. N. (2017). Ob aktual'nosti razvitiya kommunikativnoj kompetencii magistrantov-menedzherov mezhdunarodnogo biznesa [Communicative skills development within international business managers master programs. State of art]. In *Innovacionnye resursy social'noj psihologii: teorii, metody, praktiki*, pp.506-509). Moscow: MGU.
- Malyuga, E., Maksimova, D., & Ivanova, M. (2019). Cognitive and discursive features of speech etiquette in corporate communication. *International Journal of English Linguistics*, 9(3), 310-318.
- Malyuga, E.N., Krougllov, A., Tomalin, B. (2018). Linguo-cultural competence as a cornerstone of translators' performance in the

- domain of intercultural business communication. *XLinguae*, 11(2), 566–582 DOI: 10.18355/XL.2018.11.02.46
- Malyuga, E.N.; Orlova, S.N. (2016). Teaching Professional English Terminology to Students of Economic Universities. In *8th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN)* (pp. 7236-7241). Barcelona, SPAIN. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2016.0575>
- Obshchenie – 2006. (2006). *International conference “na puti k enciklopedicheskomu znaniyu”*. Moscow: Akademiya imidzheloggii.
- Sadokhin, A.P. (2013). *Mezhkulturnaya kommunikatsiya*. [Intercultural Communication]. Moscow: INFRABM.
- Vetrinskaya, V.V. & Dmitrenko, T.A. (2017). Developing students' socio-cultural competence in foreign language classes. *Training Language and culture*, 1 (2), 22-39. doi: 10.29366/2017tlc.1.2.2
- Voevoda, E. V. (2016). Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v mezhetnicheskom obrazovatel'nom prostranstve [Intercultural communication in multiethnic educational space]. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki: Sovremennaya kommunikativistika*, 3 (22), 24-28.
- Voevoda, E. V. (2019). *Professional'naya podgotovka studentov mezhdunarodnogo profilya k mezhkul'turnoj kommunikacii: lingvosociokul'turnye i psihologicheskie aspekty [Intercultural communication professional training of diplomatic program attendees: social, cultural, linguistic and psychological aspect]*. Moscow: Perspektiva.
- Voevoda, E. V. (2020). Intercultural communication in multicultural education space. *Training, Language and Culture*, 4(2), 11-20. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-2-11-20
- Voevoda, E., Kostikova, L., & Makhmutova, E. (2019) *Intercultural citizenship of university students: self-assessment and peer assessment*. 6th SWS International Scientific Conferences on social sciences, (pp. 255-262). Albena, Bulgaria.
- Vouillemin, D. (2020). Business cultural training in a globalised economy. *Training, Language and Culture*, 4(1), 33-43. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-1-33-43
- Yuges, O. (2020). Enhancing the development of intercultural communicative competence in business and study environments.

Training, Language and Culture, 4(1), 44-54. Doi:
10.22363/2521-442X-2020-4-1-44-54

УДК 811.111

<https://doi.org/10.25076/vpl.42.03>

А.В. Радюк

К.Г. Девятникова

Российский университет дружбы народов

КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС-АНАЛИЗ СТИГМАТИЗИРОВАННЫХ ПРЕСУППОЗИЦИЙ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Целью данной статьи является выявление стратегий манипуляций на основе стигматизированных пресуппозиций, которые оказывают наибольшее влияние на аудиторию в медийном дискурсе. Автор рассматривает стигматизированные пресуппозиции как средство противопоставления категорий “свой” – “чужой”, где “чужие” зачастую описываются при помощи стигм, обращающихся к негативным пресуппозициям в сознании субъекта манипуляции. Манипулятивный потенциал стигматизированных пресуппозиций заключается в их возможности навязывать ложные представления об объекте, или путем добавления к этому объекту нерелевантных атрибутов, или путем импликации ложной пресуппозиции. Исследование основано на методах описательного, качественного и количественного анализа манифестаций манипуляции в медиадискурсе. Примеры манифестаций манипулятивного дискурса были отобраны из популярных источников СМИ: The Guardian, The Times, CNBC, BBC, CNN, YouTube, Medium, blogspot.com, reddit.com. В ходе исследования были выявлены следующие стратегии манипулирования, основанные на использовании стигматизированных пресуппозиций: апелляция к личности, социальная категоризация, гендерные и расовые стигмы, какография и самостигматизация. Манипулятивный потенциал стратегий был оценен при помощи фокус-группы. Механизм манипуляции был проанализирован в рамках каждой стратегии, выявив использование ошибочной атрибуции и

эмоционально насыщенной семантической. Данная статья вносит вклад в развитие дискурсивного анализа лингвистических манипуляций и предлагает перспективу дальнейших исследований в этой области.

Ключевые слова: манипуляция, медиадискурс, дискурс-анализ, стигматизация, пресуппозиция, гендерные и расовые стигмы, самостигматизация, какография

UDC 811.111

<https://doi.org/10.25076/vpl.42.03>

A.V. Radyuk

K.G. Devyatnikova

RUDN University

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF STIGMATIZED PRESUPPOSITIONS IN MASS MEDIA

The aim of this article is to identify manipulative strategies with stigmatized presuppositions which have the greatest impact on the audience in the media discourse. The author considers stigmatized presuppositions as a means of the opposition between the categories “the native” – “the outsider”, where “the outsiders” often described with stigmas referring to negative presuppositions of the recipient. Manipulative potential of stigmatized presuppositions lies in their possibility to transmit false ideas about the object, whether by adding some irrelevant attributes to this object, or by implicating a fallacious presupposition. The research includes methods of descriptive, qualitative and quantitative analysis of manipulative manifestations in media discourse. The samples of manifestations of manipulative discourse were selected from the popular media sources: The Guardian, The Times, the CNBC, the BBC, The CNN, YouTube, Medium, blogspot.com, reddit.com. During the research the following strategies exercising stigmatized presuppositions were revealed, namely appeal to personality, social categorization, gender and race stigmas, cacography and self-stigmatization. The manipulative potential of the strategies was estimated by the focus group. The mechanism of manipulation was analyzed in the framework of each strategy, identifying the use of fallacious attribution and emotionally

loaded semantization. This section is expected to contribute to the discourse analysis of linguistic manipulation and suggests prospect of further research in this field.

Key words: manipulation, media discourse, discourse analysis, stigmatization, presupposition, gender and race stigmas, self-stigmatization, cacography

Introduction

The theory of critical discourse analysis is considered as one of the fundamental theories by a series of studies of manipulative phenomenon, since it differentiates the linguistic aspect of communication. Discourse analysis theory helps to identify hidden intentions of the manipulator and the results of the whole manipulative process as a part of the system of social interactions. In this system the language is considered as one of the crucial factors of coercion and domination in communication.

Linguistic means facilitate the exercise of power and control over the audience due to both ambiguous and clear stated structural relationships. Many linguists studied manipulative discourse through the use of critical discourse analysis approach (S. Billig, A. Blommaert, P. Chilton, N. Fairclough, R. Koller, P. McLaren, L. Hamilton, T. van Dijk, R. Wodak, etc.). The most well-known scientist, which works are considered fundamental in this sphere is the Dutch linguist T. van Dijk. He deals with manipulation phenomenon using discursive, pragmatic and cognitive approaches. As far as manipulation is concerned, van Dijk underlined its hidden nature, abusive influence and negative intention on the part of manipulator (Dijk, 2006).

In the core of van Dijk approach lies the theory of the “triangle”, which is based on the combination of three important components: the discourse itself, which is presented in the texts and conversation; the cognition, since the manipulation is connected with the process of information inferencing; and the society, due to the fact that certain social groups are included into conversation and subjected to the informational abuse from the manipulator. These three components are interrelated and comprise an integrated theory, which allows us to examine the manipulative phenomenon from the point of view of various factors.

Since the object of the study of critical discourse analysis is the

relationships between language and society, it might be considered a proper approach to the analysis of manipulative media discourse in particular. Manipulative media discourse is characterized by the conflict of presuppositions, being expressed hiddenly or clearly. This conflict is of a great interest to the linguists which use critical discourse analysis in their studies. A presupposition should be considered as an assumption which is to be accepted a priori for the whole utterance to make the sense (Zharina, 2017). The presupposition refers to some knowledge relevant to the particular context and social group. This knowledge comprises initial and taken-for-granted, undisputed and undebatable presumptions related to all the spheres of the society and based on the mutually shared cultural background, ideology, beliefs, stereotypes, opinions, attitudes, models of behavior. The reference to cultural knowledge makes the transmitted information relevant and important for the recipient.

Being implicated in the message, presuppositions activate the information inference by the recipient, makes it more effective and efficient (Greco, 2003; Radyuk, Poliakova, 2018, Popova, 2018). Besides it may challenge the common knowledge, introducing some new presuppositions or modifying the existing ones. Therefore, presuppositions may be considered a means of manipulation, since it not only strengthens the reference to mutually shared knowledge, getting from the people's conscious the information about object, models of reaction, causes and probable consequences, but can also influence the information inference coercing the recipient to take the manipulator's point of view.

Manipulation with presuppositions is not limited to interpersonal communication, it has the ability to form and influence the audience, therefore should be studied as a global phenomenon. Manipulative presuppositions could affect all the spheres of social communication, including the communication between social groups and institutions: political leaders effectuate this type of manipulation influencing their voters, business corporations attack their clients, influencers attract the followers, etc. In this system mass media is the most comprehensive component, since it could act not only as a manipulator, but as a mediator of manipulation as well. So, the media discourse deserves particular attention in the investigation of manipulative phenomenon. Manipulative process in the media discourse is a complex system based

on three major aspects: the presence of manipulator's aims and intentions, the ignorance of the recipient/audience of the underlying presuppositions, and the media source (TV, radio, newspapers, the Internet).

The initial manipulator's approach lies in the presence of positive representation of one side and negative representation of another side. In this article, we stick to the definitions suggested by Koroleva (Koroleva, 2017), describing these two sides as "the native" and "the outsider" respectively. Both sides are evaluated according to the "ideological square" model, where the positive characteristics of "the native" are put forward, negative traits are hidden, while in terms of "the outsider", it is vice versa: the negative features of are emphasized and the merits are diminished. "The outsider" is presented as a threat to "the native" itself and its most valuable resources: territory, property, nationality, religion, health, interests, etc. The distinction "the native" – "the outsider" helps people to identify themselves with a social group possessing its own mutually shared background and cultural knowledge, represented in a system of acceptance and evaluation of attitudes and behavioral models. This system is hierarchical and facilitates the perception of the reality, on the one hand, and sets parameters for manipulation, on the other hand.

Critical discourse analysis studies different context of dynamic social and linguistic categories in order to explain the opposition "the native – the outsider". It is the categorization of the society in accordance with statuses, roles and ideologies which has led to the polarization "we" – "they". This polarization affected the thematic diversification of the information, use of peculiar linguistic means to modify the utterance in the way to be the most relevant to a particular social category. Taking into account that the target recipient belongs to a certain social category, the manipulator seeks to structure and deliver the information in the most efficient way to achieve his aims and intentions. The more accurate the target audience's properties are determined, the more manipulative the message might be. Referring to a commonly shared presupposition of a recipient from a particular social category (which is determined according to his distinct traits: if he a man or a woman, believer or atheist) allows the manipulator to predict possible evaluation and subsequent reaction on the manipulation. In his turn, the recipient estimates the message according

to his internal presuppositions (acquired due to the personal background) and external presuppositions (reflecting the opinion of a respectful authority of the social group), and finding no contradictions, eager to think that he made the judgment by himself. In fact, the whole process was organized and monitored by the manipulator from the very beginning.

Mass media can manipulate various social categories in their own interests by selecting proper approach to manipulation. One of the approaches, where the opposition “the native” – “the outsider” is highly expressed is known as stigmatization. **Stigmatization** or labeling is the process of discrimination of a person or social group on a basis of features which distinguish him/them from others. A discriminated object is described with the use of a certain "stigma" - a succinct and concise attribute based on its culture, race, nationality, gender, age, sexual orientation, level of education, physical characteristics (Holley, 2016). G. Falk wrote about the high tendency of social groups to stigmatize each other due to the necessity to reach solidarity in a particular social group, and distinguish “the outsiders” from “the native” (Falk, 2001). Being a social object the person pursuits to associate himself with a social category and suppress other categories struggling for survival. Putting stigmas on the surrounding objects creates the hierarchy in comprehension and evaluation of attitudes and behavioral models (Link, Phelan, 2001).

The stigmatization of an object is a certain presupposition in its core, comprising the cultural knowledge about this object in a particular social group. The stigmatized presupposition is a means of opposition “the native” to “the outsider”, which forms the utterance with special linguistic tools and makes sense only if both the speaker and the recipient imply the same presupposition. Manipulative potential of stigmatized presuppositions lies in their possibility to transmit false ideas about the object under discussion, whether by adding some irrelevant attributes to this object, or by implicating an underlying presupposition, different from the obvious one. In the first case, the stigmatized presuppositions are based on some well-known to the recipient and thus creditable and undebatable stigmas. The delivered information seems relevant, correspond to the personal experience the recipient, therefore he tends to inference it with least possible efforts, quickly establishing the connections between the new information and

well-known presupposition about the stigma. In the case of implicating of an underlying presupposition, stigma covers the manipulative actions of the speaker, focusing the attention of the recipient on the comprehensible part of information. To make the process of manipulation successful to speaker has to deal with more sophisticated manipulative strategies to cover the presuppositional fallacy (Engel, 1994).

In this article we might define a **manipulative strategy** as a linguistic aspect of information delivery, appropriate to the context and statuses of the components of manipulation (i.e., initiator, recipient, media resource), containing imperceptible presupposed message influencing the recipient to act in accordance with the expectations of manipulator (Malyuga, & Tomalin, 2017). It should be stressed that the manipulative message is imperceptible since it could not be detected by our perception, only by critical and logical reasoning. The preset goal is unachievable, if the recipient detects the manipulative intention of the speaker. If the manipulation is successful, the recipient is prevented from critical reasoning. He is forced to act in accordance with the presupposed will of manipulator, tends to choose the behavioral model, predicted by the manipulator. Efficient manipulative strategies impede the recipient to understand that the information does not corresponds to the reality, covering the intentions of the manipulator. The transmitted presuppositions are defective, so they can be incorrect to some extent, invalid, inaccurate or do not correspond the reality, therefore such presuppositions might be rejected when happening in usual conditions. Without the proper use of manipulative strategies, the speaker might not be able to influence the recipient, change his way of inference and modify his attitudes or behavior.

In our research we focused on the evaluation of 5 most popular manipulative strategies implying stigmatized presuppositions. These strategies were differentiated by discourse analysis of manipulative manifestations in media discourse where the total number of samples equals 800, and the number of samples featured ‘stigmatized presuppositions’ equals 320. These strategies are as follows: appeal to personality, social categorization, gender stigmas, cacography and self-stigmatization. They reflect the general idea of polarization of “the native” and “the outsider” and imply certain stigmatized presuppositions to transmit the idea of polarization, stratification and

inequality, helping the manipulator to unify himself with the target audience in a particular group.

1. Appeal to personality

Appeal to personality focuses on criticizing of the person for his personal qualities or attributes, discrediting his social image by using shameful facts, improper comparisons, adding fallacious information or making illogical judgments. The manipulator might use the strategy of discreditation of the object of discussion appealing directly to his personal characteristics, both external (connected with his appearance and manners) and internal (personal qualities and skills). Such a strategy is quite widespread in political media discourse, where the opponents cross the line of moral standards, insulting and humiliating each other.

2. Social categorization

This strategy is based on the distinction between “the native” and “the outsider”, where recipients of the conversation relate themselves to a certain social group or category. The incoming presuppositions are evaluated according to the system of acceptance and estimation of attitudes and opinions. If the manipulator relates himself to the category of “the native”, he might facilitate the whole process of manipulation, since the recipient would like to listen to someone from their social category.

3. Gender and race stigmas

Gender media discourse might be characterized by a frequent use of stigmas. Presuppositions made on the base of stigmas influence the judgments made by the recipient in a direct way, almost suggesting him the easiest way of thinking and estimating the object of conversation, often in a quite negative way (Alkhamash, & Al-Nofaie, 2020). Stigmatization of the object as male or female allows the recipient to estimate this object in accordance with the stereotypical criteria of the category under discussion. These gender criteria belong to highly relevant for the recipient social and cultural ideology.

4. Cacography

Another strategy of manipulation with stigmatized presuppositions is *cacography*, which presents a deliberately misspelled word or expression, where the literary norm is changed by a native speaker change is made by a native speaker providing the special effect on the recipient by activating some additional frames and modes of

inferencing. The distorted words are unique and expressive, they are a good way to catch the recipient's attention. One of the advantages of the cacography is a succinct form of the expression, the presupposition might be implemented in one word.

5. Self-stigmatization

The strategy of self-stigmatization is implied when the manipulator tries to create a good image of himself, relating certain stigmas to the social image of his personality in order to modify or foster the very idea of his moral fiber, his belonging to this or that social category or devotion to certain ideals.

The main **aim of the article** is to identify manipulations with stigmatized presuppositions in the media discourse which have the greatest impact on the audience.

Thus, the **objectives of the article** are:

- 1) to reveal the strategies of implementation of stigmatized presuppositions in the media discourse;
- 2) to identify the strategies which have the greatest impact on the target audience;
- 3) to describe the mechanism of manipulation in the framework of each strategy.

Methodology

The methodology comprises methods of descriptive, qualitative and quantitative analysis of manipulative manifestations in media discourse. On the first stage, the passages with manifestations of manipulative discourse were selected from the popular media sources: The Guardian, The Times, the CNBC, the BBC, The CNN, YouTube, Medium, blogspot.com., reddit.com. Next, these passages were analyzed from the point of view of van Dijk's critical discourse analysis. The strategies of manipulation in the media discourse have been revealed. Several samples of different manipulation manifestations were collected to the following assessment by the focus group. The total number of manifestations selected by the author was 800, the number subdued to the evaluation (stigmatized presuppositions category) equals 312 (39%).

On the second stage, the selected passages with stigmatized presuppositions were evaluated by the focus group to identify the strategies which have the greatest impact on the target audience. The second stage was split in several steps due to a great number of

manifestations. Focus group comprised 20 Russian respondents speaking English at C1 level, aged 21-27 were proposed to assess the influence of a manifestation according to the following scale (table 1).

Table 1. The rating scale of stigmatized presuppositions assessment

Point	-2	-1	0	1	2
Meaning	I strongly disagree/ that is a lie	I think I disagree	no fixed opinion	I think I agree	I strongly agree/ that is the truth

Results and discussion

The samples of stigmatized presupposition were classified in five groups according to the strategy of manipulation, namely appeal to personality, social categorization, gender and race stigmas, cacography and self-stigmatization. Critical discourse analysis allowed us to estimate the frequency of above-mentioned strategies. Total number of manifestations with stigmatized presuppositions is 312. The obtained results are presented in the table 2.

Table 2. The distribution of strategies implying stigmatized presuppositions in media discourse

Strategy	Frequency, %
Appeal to personality	30,77
Social categorization	26,28
Gender/race stigmas	28,53
Cacography	4,17
Self-stigmatization	10,26

As it could be seen the most widespread strategy is appeal to personality (30,77%). Quite frequent are also the strategies of gender and race stigmatization and social categorization (28,53 and 26,28% respectively). Less used are the strategies of self-stigmatization (10,27%) and cacography (4,17%).

On the next stage, the samples were subdued to assessment by the focus group. The evaluation was conducted in several steps, the members of the focus group were the same. The participants of evaluation were proposed to subjectively assess the influence of

manipulation according to the rating scale (see table 1). The assessment scale comprised five points of rating, from -2 to 2, expressing the agree of the recipient with the message. The results of the assessment are specified in the table 3.

Table 3. The average coefficient of influence o manipulative strategies on the focus group

Strategy	Average coefficient of influence
Appeal to personality	1,22
Social categorization	0,93
Gender/race stigmas	0,87
Cacography	0,77
Self-stigmatization	0,13

In general, it could be explicitly observed that the strategy of appeal to personality has exercised the strongest influence on the focus group. It is not only the most widespread strategy of stigmatized presuppositions implemented into the context by a manipulator, but also the most effective one (Radyuk, 2016). Next three strategies, namely social categorization, gender and race stigmas and cacography showed medium-strength manipulative potential due to the people's awareness of inappropriateness of discriminative judgments, while the linguistic aspect of these strategies from some point of view was considered derogatory that led to a reduced criterion of objectivity. Self-stigmatization has happened to show the least manipulative potential, since it is based on the positive self-presentation of the speaker which has not such a great influence as a negative one.

The mechanism of manipulation, which reflects the potential of the strategy's influence and bases on the characteristic features of the particular strategy, was analyzed in the framework of each strategy. The results of discourse analysis of the strategies implying stigmatized presuppositions are presented below.

1. Appeal to personality

The first strategy of application of stigmatized presuppositions is the appeal to the personality strategy. In the following example Biden discredits Trump, accusing him of being the racist:

(1) *CHRIS WALLACE: What is radical about racial sensitivity training? (rev.com)*

TRUMP: If you were a certain person, you had no status in life. It was sort of a reversal. And if you look at the people, we were paying people hundreds of thousands of dollars to teach very bad ideas and frankly, very sick ideas. And really, they were teaching people to hate our country And I'm not going to do that. I'm not going to allow that to happen. We have to go back to the core values of this country. They were teaching people that our country is a horrible place. It's a racist place. And they were teaching people to hate our country. And I'm not going to allow that to happen. (rev.com)

BIDEN: Nobody's doing that. He's the racist. (rev.com)

Appealing to a certain personality the manipulative strategy evokes evoke some mutually shared cultural norms and standards, presented in presuppositions. These presuppositions become accepted by the recipient since he belongs to a particular category or group of the society, which tries to stick to a number of moral standards, models of behavior and inferencing of information. Appealing to the existing preestablished patterns, which are commonly shared and thus known pretty well, raise the influencing power of the message. The inference is more stable and predictable in such conditions, since the connections of the delivered information with the relevant presuppositions in the cognitive environment of the recipient is faster. In the example (1) one of the most obvious presupposition transferred by Biden is that Trump is the racist. This is an example of stigmatized presupposition appealing to a certain personality. Calling Trump 'the racist' Biden force the recipient cognition to associate the ex-president with a negative image of a racist, which is laying upon the previously experienced inferencing of this presupposition. There is also an underlying presupposition, namely "*Nobody's doing that*". Saying this Biden estimated the model of Trump's behavior as socially unacceptable, discredits him, comparing his actions with generally accepted in the society, which pretends to be negative and inappropriate. The word *racist* which is loaded emotionally as well as a negative pronoun *nobody*, strengthen the manipulative potential of the strategy.

2. Social categorization

Stratification and categorization of the society are quite often reflected in commonly used stereotypes and presuppositions. The following examples transmit the idea of a glass ceiling, which is impassable to some social classes in education, career choice and life.

(2) “Growing up in **lower social classes** is as significant an **obstacle** to becoming a manager” (Academy of Management).

(3) “Everyone here ought to watch this. Human beings are no longer mysterious souls. They are hackable machines. At some point the **lower classes** are described as **rats**” (Comment to *How to Survive the XXI century?* WEF, YouTube)

(4) “Individual teachers are holding **lower academic expectations for children of immigrants** and focusing on what Adair calls “**narrow learning experiences**.” (New America)

In the examples (2) the people belong to the category of *lower social classes* obtain stigmatized presuppositions as *an obstacle* to get a better career position, though there is no direct logical correspondence between two presuppositions. Example (3) compares lower class representatives with *rats*, transferring the idea of humiliation and raising aggressive reaction of the recipient. Though, it should be noted that the manipulator associates himself with the category *lower classes*, including in the strategy of social categorization the opposition “the native” – “the outsider”, which reflects the underlying presupposition of the message. This presupposition facilitates the polarization between “us - lower classes, underestimated and suffering people” and “them – upper classes, wealthy people, who get what they want just from the fact of belonging to that group”. The polarization facilitates the influential potential of the strategy, since it increases the credibility of the manipulator (Leudar, Marsland & Nekvapil, 2004).

Example (4) contains several presuppositions, namely “lower academic expectations” and “narrow learning experiences” related to the social category “the children of immigrants”. In this case the unification of the manipulator with the audience might not be traced, though he separates himself from the speaker, indicating his role as an intermediary of communication (reference to the original actor - *individual teachers, Adair calls*). That means that he does not support the presuppositions. Although, the potential of this message influence on the target audience is still high because of the incomplete comparison *lower academic expectations*. This comparison is incomplete, because there is no social group to compare the expectations with. This is a type of fallacious argument, since it could not be verified and refuted. The effect of denigration is also achieved by proper semantics: adjectives *lower, narrow*, word *immigrants* with a

huge emotional load, evoking negative presuppositions, connected with it.

3. Gender and race stigmas

Gender and race stigmas are quite a popular strategy of manipulation in media discourse since they also appeal to certain characteristics of an individual and polarized him and the group with the opposite features (woman/ man, black/white, etc.). Each gender and race are associated with a number of presuppositions, usually unpleasant and uncomfortable to the object of communication. These presuppositions accentuate some attributes of a gender/race and form negative evaluation of the category. According to the commonly shared presuppositions women should comply with traditional image with feminine characteristics (tenderness, femininity, softness, meekness; housekeeping, raising children, showing respect and support to the husband). They are discredited for unfulfillment of their ‘duties’ and pretend to be a man and effectuate attributed to him social roles and functions. Men is derogated vice versa: for being too feminine, doing ‘women’s job’ and enjoying women’s activities. In examples (5) and (6) such presuppositions might be detected. The manipulator uses the parallel construction and makes the direct connection between emotionally loaded adjectives, which implies the presupposition of a girl, namely *strong, powerful – (not) appropriate, attractive*. Besides, men are polarized with women by having the opportunity for *being ambitious*, the presupposition does not endow women with such a quality. Both examples contain the presuppositions derogating women in comparison with men:

(5) “*being strong and powerful and outspoken just wasn’t appropriate or attractive for a girl*” (The CNBC)

(6) “*The thing that gets me the most is when they tag you with “ambitious,” as if it’s a bad thing. You would never criticize a man for being ambitious, but with a woman it’s a different story*” (Times)

Example (7) reveals the opposition “the native” – “the outsider”, with the speaker directly involved in this opposition. Stigmas of this presupposition refer both to gender and race of the participants: *Asian girl – Caucasian men*, provoking a chain of presuppositions, based on the previous experience with these categories. The manipulative potential of the message is enhanced through the use of semantically loaded adjective *mixed*:

(7) *“They all started laughing hysterically, giving each other high fives. Curious, I asked, “What’s so funny?” In between laughs, one of them uttered, “Oh, we can’t share this in **mixed** company.” Three **Caucasian men**. One **Asian girl**. I was dampening their fun. What could they possibly be looking at during work hours that they can’t share in mixed company?” (Medium)*

Since the theme of gender and race inequality and discrimination is relevant for ages, mass media are highly interested in raising tensions in the confrontation of the oppositional categories. They are constantly shared information with the stigmatization of this or that gender and race, social minorities. A heterogenous semantics in this field comprises stigmas (*white man, black woman, man’s job, girls’/boys’ sports, LGBTQ+ community, etc*), slogans (Black lives matter, Love is love, Women empowerment, Me too, gender fluid), denigrated comparisons and insultations. The manipulative strategy is often applied without additional coverage, hitting the emotions of self-esteem and pride.

In example (8) quite uncovered opposition of *white – African American/black (men)* could be seen. The semantics

of description of both categories exercise huge manipulative potential, apologizing white men calling them *“happy revelers”*, *“out of control fans”*, while the second category of African American men are depicted as *“dangerous thugs”*. In the example (9) emotionally loaded stigma *“Ebola”* is used to the people of Senegal, discrediting and separating them from the surrounding.

(8) *“Young **white men** smashing windows, overturning cars, and battling police after a big athletic event are “revelers,” “out of control fans.” But a group of mostly **African American youth** who do similar things out of sorrow and rage that a young **black man** has died in police custody are dangerous “thugs.” The difference in the two descriptions is telling. Happy “revelers” whose youthful celebration “got a little out of hand” can be corrected and forgiven. “Dangerous thugs” present a much more ominous threat.” (Time)*

(9) *“the bullying began soon after his two sons arrived at their New York City school from Senegal almost one month ago. They were called “**Ebola**” by other students, taunted about possibly being contagious and excluded from playing ball” (The Independent)*

Gender and race stigmas are aimed at distinct polarization of “the

native” and “the outsider”, often with the use of semantics to evoke certain stereotypical presuppositions in the mind of the recipient during the information processing.

4. Cacography

Distortion of the word or expression for them to be related to a certain presupposition increase the manipulative potential of the message. Successfully misspelled, it becomes a new expression which represent a stimulus for information inference by the recipient. If the form of a cacography is clear and succinct, easy to remember and to pronounce, it could become a popular semantic means in the similar context. In addition, cacography may change the initial meaning of the word, adding some new properties and attributing extra features, beneficial for the manipulator. Examples (10-12) refer to is a quite widespread cacography *Obamacare* which describes Obama’s health care policy. Through the several years of use in mass media, it has acquired negative connotation, being judged as inefficient. Example (13) shows the evolution of this cacography in relation with Trump’s policy in this sphere – *Trumpcare*, which also obtained the negative image:

(10) “*What I proposed is that we expand **Obamacare** and we increase it. We do not wipe any*” (rev.com)

(11) “*Former President Donald Trump refused to reopen **Obamacare** enrollment last spring and the coronavirus pandemic swept the nation*” (The CNN)

(12) “*Finally, we’ve got the **Obamium***” (reddit.com)

(13) “*Man buys **Trumpcare** junk insurance. Now owes \$33,601 in medical bills*” (Microsoft News)

The next example (14) shows a cacography with a humorous effect. The verb *trump* got the additional meaning of modifying the pictures of cats by adding to them ex-president’s haircut. The noun *trumpster* was created to describe lovely and cute cats presented on those pictures. Finally, the name of the country America was misspelled as *Ameowica* to increase the hamorous effect and manipulative potential of the message. It should be said, that despite looking as a simple joke, this strategy might also be considered of manipulative character, since it humiliates Trump’s social image and establish the presupposition not to take him seriously:

(14) “***Trumping** – making cats look like Donald Trump since*

2015. Look at this Tired **Trumpster!** What **Ameowica** needs!” (imgur.com)

Examples (15-17) present an interesting case of cacography of a word *woman*. Some feminists try to use its modified singular form *womyn* (and in plural – *womon*), in order not to use suffices -man and -men. Acting this way, they seek to separate from the male gender and avoid any associations with it. This strategy also acts as an opposition “the native” – “the outsider” though in another way. People who consider themselves as a part of the separating feminists use this form to underline and feel their group identity. In this case, the word *womyn* gets the positive presupposition of an independent woman. Those, who do not support the ideas of the first group, refer to the word *womyn* with a negative presupposition of an inadequate feminist. Although, in general, negative presuppositions have greater influence on the target audience, this case is considered debatable and needs further investigations:

(15) “New rule (rule 6): to avoid objectification, **womyn** should never be the grammatical object of a sentence” (reddit.com)

(16) “Masculinity exists basically to rape and subjugate **womyn** and make their lives miserable” (Tweeter)

(17) “Men have never achieved anything. Contrary to popular belief, **womyn** spearheaded the advancements of modern civilization” (YouTube)

5. Self-stigmatization

Self-stigmatization is the manipulative strategy which is based on positive presuppositions. Having a positive presupposition in its core, the message might cause unpredictable effect on the recipient. The manipulator may use an excessive flattery, aiming at creation of a good image of himself, which in the contrary, can evoke unnecessary emotions of the recipient and worsen his attitude to the manipulator (that happened when the focus group of this research was evaluating the influencing power of the strategy, expressing disbelief and unsureness to the manipulator). In following examples (18-20) a tendency of Russian people to address to our country as *Mother Russia* in English language media space, reach the aim of intimidation of the people of other nationalities. The emotion of fear provoked by this stigma is explained by the fact that, *Mother Russia* was originally the motto of soldiers going into battle ‘*For Mother Russia!*’:

(18) “In **mother Russia** you don’t drive on road road drive on you” (reddit.com)

(19) “You see comrade: in **Mother Russia**, you don't tell the news, the news tells you” (blogspot.com)

(20) “Doesn't matter if it's 1941 or 2021, you don't mess with **Mother Russia!**” (imgur.com)

Stigmatized presuppositions often aimed at attributing some irrelevant features to the object under discussion. Highlighting the negative features of the object under discussion, the manipulator increases the manipulative potential of the message. This effect is achieved due to the implication of the opposition “the native” - “the outsider”. The manipulative potential of the stigmatized presuppositions depends to a higher extent on the context, but also on the appropriateness of the selected strategy. Since these presuppositions are based on stigmas, the semantics of the utterance should be done accurately and correctly.

Conclusions

In this article the author attempted to conduct discourse analysis of the stigmatized presuppositions in mass media discourse. Several strategies exercising stigmatized presuppositions were revealed, namely appeal to personality, social categorization, gender and race stigmas, cacography and self-stigmatization. These strategies are based on fallacious presuppositions, implicated by a manipulator to contextual stigmas. Stigmatization pursues the idea of the opposition between the categories “the native” – “the outsider”, where “the outsiders” often described with stigmas referring to negative presuppositions of the recipient connected with the commonly shared knowledge or his personal unsuccessful experience.

The manipulative potential of the strategies was estimated by the focus group. The results have shown that the appeal to personality strategy has the greatest manipulative potential compared to medium influence of social categorization, gender and race stigmas and cacography, and weak role of self-stigmatization in the manipulative process.

The mechanism of manipulation was analyzed in the framework of each strategy. The general tendency of stigmatized presupposition is to discredit “the outsider” by manipulative use of the semantics, which helps to attribute to him some fallacious properties. Some existing

presuppositions are modified by the manipulator, some new ones are added to the recipient's models of inferencing. Their influencing power is increased by the use of emotionally loaded lexis and semantics means.

This research contributes to the development of discourse analysis in the sphere of linguistic manipulation. For the further investigation of the issue the author suggests the case of cacography, where the question of the manipulative potential of positive presupposition from "the native" side and negative presupposition from "the outsiders" is to be studied.

Литература

1. Жарина О.А. Сущность терминов "пресуппозиция" и "презумпция" в современной когнитивной лингвистике // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. №6 4 (21). С. 70-72.
2. Королёва Т.А. Лингвистические средства реализации социальной оппозиции «Свой - чужой» в политическом дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №5-2 (71). С. 85-88.
3. Радюк А.В., Полякова Н.В. Пресуппозиции в коммуникативных стратегиях рекламных мини-текстов // Вестник Красноярск. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. - 2017. - № 4 (42). - С. 160-167. DOI: 10.25146/1995-0861-2017-42-4-31
4. Alkhamash R., Al-Nofaie H. Do Saudi academic women use more feminised speech to describe their professional titles? An evidence from corpus // Training, Language and Culture. 2020. № 4(3). Pp. 9-20. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-3-9-20
5. Engel S.M. With Good Reason: An Introduction to Informal Fallacies. St. Martin's, 1994. Pp. 198 - 206.
6. Falk G. STIGMA: How We Treat Outsiders. Prometheus Books, 2001.
7. Greco S. When presupposing becomes dangerous: How the procedure of presuppositional accommodation can be exploited in manipulative discourses // SCOMS (Studies in Communication Sciences). 2003. № 3(2). Pp. 217-234.

8. Holley L. Heterosexism, racism, and mental illness discrimination: Experiences of people with mental health conditions and their families // *Journal of Gay & Lesbian Social Services*. 2016. №28(2). Pp. 93-116. DOI: 10.1080/10538720.2016.1155520
9. Leudar I., Marsland V., Nekvapil J. On membership categorization: 'Us,' 'them' and 'doing violence' in political discourse // *Discourse and Society*. 2004. №15 (2-3). - Pp. 243 - 266.
10. Link B., Phelan Jo C. Conceptualizing Stigma // *Annual Review of Sociology*. 2001. № 27. Pp. 363 - 385, doi:10.1146/annurev.soc.27.1.363
11. Malyuga, Tomalin B. Communicative strategies and tactics of speech manipulation in intercultural business discourse // *Training, Language and Culture*. 2017. № 1(1). Pp. 28-45. doi: 10.29366/2017tlc.1.1.2
12. Popova K. V. Persuasion strategy in online social advertising. // *Training, Language and Culture*. 2018. № 2(2). Pp.55-65. Doi: 10.29366/2018tlc.2.2.4
13. Radyuk A.V. Criteria of English Business Discourse Effectiveness in View of Dynamic and Systemic Approach // *Vestnik Volgogradskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya 2 Yazykoznanie*. 2016. №15 (3). Pp. 196-205. DOI: 10.15688/jvolsu2.2016.3.22
14. Van Dijk T.A. *Multidisciplinary CD A: A Plea for Diversity // Methods of Critical Discourse Analysis / R. Wodak, M. Meyer*. London: Sage, 2001. Pp. 95- 120.
15. Van Dijk T.A. *Discourse and Manipulation // Discourse and Society*. 2006. №17 (2). Pp. 359 - 383.

References

- Alkhamash, R., & Al-Nofaie, H. (2020). Do Saudi academic women use more feminised speech to describe their professional titles? An evidence from corpus. *Training, Language and Culture*, 4(3), 9-20. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-3-9-20
- Engel, S.M. (1994) *With Good Reason: An Introduction to Informal*

- Fallacies*, (pp. 198 – 206). St. Martin's.
- Falk, G. (2001). *STIGMA: How We Treat Outsiders*. Prometheus Books.
- Greco, S. (2003). When presupposing becomes dangerous: How the procedure of presuppositional accommodation can be exploited in manipulative discourses. In *SCOMS (Studies in Communication Sciences)*, 3(2), 217-234.
- Holley, L., Mendoza, N., Del-Colle, M., & Lynette-Bernard, M. (2016). *Heterosexism, racism, and mental illness discrimination: Experiences of people with mental health conditions and their families // Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 28(2), 93-116. DOI: 10.1080/10538720.2016.1155520
- Korolyova, T.A. (2017). Lingvisticheskie sredstva realizacii social'noj oppozicii «Svoj - chuzhoj» v politicheskom diskurse [Linguistic Means of Realizing the Social Opposition "Friend or Foe" in Political Discourse]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 5-2 (71), 85-88.
- Leudar, I., Marsland, V., Nekvapil, J. (2004). On membership categorization: 'Us,' 'them' and 'doing violence' in political discourse. *Discourse and Society*, 15 (2-3), 243 - 266.
- Link, B., Phelan, Jo C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-385, doi:10.1146/annurev.soc.27.1.363
- Malyuga, E. N., & Tomalin, B. (2017). Communicative strategies and tactics of speech manipulation in intercultural business discourse. *Training, Language and Culture*, 1(1), 28-45. doi: 10.29366/2017tlc.1.1.2
- Popova, K. V. (2018). Persuasion strategy in online social advertising. *Training, Language and Culture*, 2(2), 55-65. Doi: 10.29366/2018tlc.2.2.4
- Radyuk, A.V. (2016). Criteria of English Business Discourse Effectiveness in View of Dynamic and Systemic Approach. *Vestnik Volgogradskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya 2 Yazykoznanie*, 15 (3), 196-205. DOI: 10.15688/jvolsu2.2016.3.22
- Radyuk, A.V., & Poliakova, N.V. (2017). Presuppozicii v kommunikativnyh strategijah reklamnyh mini-tekstov [Presuppositions in the communication strategies of advertising mini-texts]. *V.P. Astafjev Krasnoyarsk state pedagogical*

university Bulletin, 4 (42), 160-167. DOI: 10.25146/1995-0861-2017-42-4-31

Van Dijk, T.A. (2001) Multidisciplinary CD A: A Plea for Diversity. In R. Wodak, M. Meyer (Eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*, (pp. 95- 120). London: Sage.

Van Dijk, T.A. (2006). Discourse and Manipulation. *Discourse and Society*, 17 (2), 359 - 383.

Zharina, O.A. (2017). Sushchnost' terminov "presuppoziciya" i "prezumpciya" v sovremennoj kognitivnoj lingvistike [The essence of the terms "presupposition" and "presumption" in modern cognitive linguistics]. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*, 6 (4 (21)), 70-72.

УДК 32.109.51, 808.51

<https://doi.org/10.25076/vpl.42.04>

Т.Ф. Усманов

М.С. Бройтман

Российский университет дружбы народов

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВ «ВРАГ»/ «ДРУГ» В СМИ ВЕНЕСУЭЛЫ

Статья посвящена анализу и специфике венесуэльских СМИ в репрезентации образа «врага» и «друга» Венесуэлы и ее политических лидеров. Целью статьи является реконструкция и интерпретация образов «врага» и «друга» в национальной прессе Венесуэлы, изучение инструментов, как журналистских, так и собственно языковых, используемых при создании новостных материалов, а также того, в какой степени эти инструменты и методы влияют на создание или изменение общественного мнения в парадигме «друг-враг». Актуальность данного исследования обусловлена острой политической ситуацией в Венесуэле, а именно противостоянием оппозиционной Национальной ассамблеи и правительства Венесуэлы, которое проходит в том числе в медиапространстве. Новизна заключается в том, что до настоящего момента венесуэльские СМИ не были рассмотрены в качестве инструмента создания общественного мнения и образа «врага» и «друга» страны. Материалом исследования послужили

печатные и интернет-издания Венесуэлы и ряда других стран Латинской Америки, научные и публицистические статьи из южноамериканских журналов, а также документально зафиксированные высказывания общественных и политических деятелей прошлого и настоящего. Для их анализа применялся инструментарий теории речевой деятельности и теории речевых актов. Приводятся доводы о том, что используемые в рамках создания образа «врага» и «друга» языковые единицы имеют сильное воздействие на сознание читателей. В результате исследования были выявлены и систематизированы наиболее часто используемые языковые приемы создания образа «врага» и «друга» Венесуэлы в СМИ.

Ключевые слова: Венесуэла, политические деятели, политика, СМИ, медиаобраз, образ «врага» и «друга», общественное мнение.

UDC 32.109.51, 808.51

<https://doi.org/10.25076/vpl.42.04>

T.F. Usmanov

M.S. Broitman

RUDN University

REPRESENTATION OF THE IMAGE OF A FRIEND / AN ENEMY IN THE MASS MEDIA OF VENEZUELA

The article deals with analysis and specifics of mass media of Venezuela with regard to representation of the image of “enemy” and “friend” of Venezuela and its political leaders. The goal of the article is to reconstruct and interpret the image of “enemy” and “friend” in the national media of Venezuela, to study both journalistic and linguistic tools used when creating news stories, as well as to analyze to what extent these tools and methods affect the formation or alteration of public opinion in the “friend-enemy” paradigm. The relevance of this study is due to the critical political situation in Venezuela, namely the confrontation of the National Assembly and the Government of Venezuela, which takes place in the media as well. The novelty lies in the fact that so far, the mass media of Venezuela has not been examined as an instrument to create the image of a “friend” and an “enemy” of the country. The research was based on press and

online newspapers of Venezuela and other Latin American countries, scientific and journalistic articles published in South American journals, and also documented statements of political and public figures of past and present. To analyze the available material we used the tools of speech act theory and speech communication theory. Arguments are given that the linguistic units under consideration have a strong effect on readers' consciousness. In the course of this research we identified and systemized the most frequently used linguistic instruments of forming of image of «enemy» and «friend».

Key words: Venezuela, political figures, politics, mass media, media image, the image of “enemy” and “friend”, public opinion

Введение

Прежде чем приступать к раскрытию темы образа «врага» и «друга» Венесуэлы в СМИ, следует остановиться на основных этапах истории страны, обуславливающих репрезентацию соответствующих понятий.

Территория современной Латинской Америки на протяжении многих веков была ареной кровопролитных сражений между испанскими завоевателями и коренным населением. За открытием нового континента последовал период конкисты, продлившийся до середины XVII в. У испанцев были две основные причины для завоевания обнаруженных земель. Первая носила «благородный» характер – крещение новой земли и ее жителей, после чего аборигены должны были стать подданными испанских монархов и повиноваться Папе Римскому. Вторым основанием для завоевания послужили богатства нового континента – обильные залежи золота, серебра и других полезных ископаемых.

Земли нынешней Венесуэлы были обнаружены испанскими мореплавателями в ходе Третьего плавания Христофора Колумба (30 мая 1498–25 ноября 1500). В 1499 г. испанский мореплаватель Алонсо де Охеда возглавил морскую экспедицию, в ходе которой был настолько впечатлен домами местных жителей, построенными на воде, что решил назвать новую территорию «маленькой Венецией» – *Венесуэлой*. В 1521 г. испанцы основали первый город на территории Венесуэлы. После долгих политических и военных столкновений, 5 июля 1811 г. Национальная ассамблея провозгласила независимость страны. Однако период первой

независимости Венесуэлы продлился недолго: спустя год испанцы вернули себе контроль над колонией и правили в ней до тех пор, пока в 1821 г. Венесуэла не была полностью освобождена от испанского влияния Симоном Боливаром.

XIX в. был ознаменован таким феноменом, как *каудилизм* – правлением военных диктаторов, которые приходили к власти преступным путем и подавляли окружающих себя людей и всё население страны. Период диктатуры продлился до середины XX в., когда в 1958 г. в ходе выборов победил кандидат от партии *Acción Democrática/Демократическое действие* Ромуло Бетанкур. Период правления Ромуло Бетанкура стал началом относительной демократии в стране, несмотря на многочисленные попытки врагов свергнуть его и взять власть в свои руки.

В 1998 г. президентом страны был избран Уго Чавес, яркий политик (Bermúdez, Chesnokova, 2015, с.151), правивший страной до 2013 г. и считавшийся многими коллегами и соотечественниками диктатором и тираном. В 2013 г. его преемником стал Николас Мадуро, который является официальным президентом страны по настоящее время.

Таким образом, история Венесуэлы была ознаменована постоянными и продолжающимися сопротивлением, борьбой, кровопролитием, государственными переворотами, революциями, войнами и бесчисленными интригами. В последние годы положение в Новом Свете отчасти усугубил и тот факт, что пресса развивалась постоянно и неудержимо, сначала печатная, а потом и цифровая, и как следствие появлялись разного рода издания с самыми различными целями и задачами: газетные издания, спонсируемые государством и существующие исключительно на их деньги, которые, что весьма логично, поддерживают государство и отстаивают его идеалы и взгляды. Оппозиционные газеты, финансируемые легальной или нелегальной оппозицией страны, которые ставили своей задачей переубедить население и настроить его против существующего государственного режима. Таким образом, пресса становится инструментом создания образа «друга» и «врага». Вполне очевидно, что у многих журналистов, газет и государств образы «врага» и «друга», зла и добра не совпадали.

Поэтому логично, что большой интерес вызывает пресса стран

Латинской Америки, в частности Венесуэлы, которая служит не только для передачи информации, но также является голосом государства (или отдельных его групп) и народа. Именно благодаря прессе, а с развитием технологий и социальным сетям, стало возможным не только быть в курсе всех событий, но и «чувствовать» массы, наблюдать за тем, как жители страны реагируют на получаемые новости (Chesnokova, Radović, & Akhrenov, 2020).

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили печатные и интернет-издания Венесуэлы и других стран Латинской Америки, такие, как *El Nacional* (одно из самых старых и популярных изданий Венесуэлы), *Primicias* (первое полностью цифровое новостное издание Эквадора), *MSN Noticias* (новостной веб-портал компании Microsoft, работающий в том числе на территории Венесуэлы – *MSN Venezuela*), *CNN en Español* (крупное панамериканское новостное издание на испанском языке), *El Tiempo* (ежедневная колумбийская газета), научные и публицистические статьи из южноамериканских журналов, а также документально зафиксированные высказывания общественных и политических деятелей прошлого и настоящего.

В ходе исследования были отобраны статьи из венесуэльских новостных изданий, освещающие текущую политическую обстановку в стране, в частности высказывания политических лидеров настоящего и прошлого относительно двоевластия в стране, отношений с соседствующими странами и геополитической обстановки в латиноамериканском регионе. Использовались контекстологический, интерпретационный и стилистический анализы, методы филологической герменевтики и описательный метод.

Понятие медиаобраза

В современном мире СМИ оказывают все большее влияние на жизнь человека и его восприятие окружающего мира и общественных событий. В нынешних реалиях для большинства населения Земли СМИ являются единственным и главным источником информации.

Отличительной особенностью современного медиапространства является то, что оно транслирует информацию

заинтересованным группам населения, но в то же время выступает платформой для обсуждения, общения и выражения мнения о тех или иных событиях или новостях (Галинская, 2013, с.91). Таким образом, многими современными учеными медиаобраз определяется как «образ-отражение сформированного СМИ образа мира» (Глушкова, Зайцева, 2017, с. 51). СМИ в современном виде обладают идеальным механизмом создания медиаобраза, в том числе «врага/друга», который заключается в публикации новостных материалов, содержащих образ мира, с учетом точных интересов и мнений реципиентов.

Справедливо полагать, что образ мира, сформированный в медиапространстве, не всегда соответствует его действительным характеристикам (Малюга & Мадинян, 2021). Образ политического и идеологического «врага/друга» в медиапространстве формируется путем использования различных лингвистических и экстралингвистических средств, которые обуславливаются как культурными, так и политическими особенностями той или иной страны (Malyuga & Orlova, 2018).

Роль СМИ в Венесуэле

В 1808 г. в стране появилось первое печатное издание *La Gazeta de Caracas/Газета Каракаса*. Это событие ознаменовало начало истории прессы Венесуэлы, которая позже станет политическим оружием и очень полезным инструментом для тех, кто стоит у власти. Спустя два года появляется первое неофициальное издание *Seminario de Caracas / Семинарио де Каракас*, и в это время зарождается независимая венесуэльская пресса. В 1818 г. Симон Боливар открывает самое противоречивое на то время издательство *El Correo del Orinoco / Коррео дель Ориноко*, одной из задач которого является защита отечества и его свободы.

В период нескончаемых диктаторских режимов венесуэльская пресса не раз пыталась повлиять на те или иные общественные события. Во время президентских выборов, которые зачастую являлись ничем иным, как формальностью, издания публиковали негодные власти новости или выдвигали своих кандидатов на пост президента, что приводило к гонениям на журналистов, погромам в зданиях издательств и жесточайшей цензуре, которая господствовала до падения диктаторского режима в середине XX в.

Совершенно логично полагать, что всякая диктатура испытывает нетерпимость к свободной прессе и что с началом диктаторского режима из всех свобод первой устраняется свобода слова. Однако, с другой стороны, возникает вопрос: почему в стране, в которой 90% населения является необразованным, пресса становится объектом пристального внимания и опасения властей. Действительно ли она служит мощным инструментом формирования общественного мнения?

Для того, чтобы ответить на этот вопрос, приведем слова известного французского писателя Оноре де Бальзака, который веком ранее писал:

«Во Франции пресса является четвертой ветвью власти. Она нападает на всех, но никто не нападает на неё...Они [журналисты – Т.У.] говорят и совершают ужаснейшие глупости!.. Если бы прессы не существовало, стоило бы её не выдумывать» (Бальзак, 1997, с.169).

С началом демократии в 1958 г. венесуэльские СМИ переживают период бурного развития. Однако и в это время были времена, когда СМИ действовали в интересах власти, были её инструментом, и, когда это было необходимо, «замолкали». На протяжении долгих лет политические партии и синдикаты обладали большей властью и авторитетом по сравнению с прессой. Тем не менее во второй половине XX в. СМИ обретают большую свободу и власть, проникают в общество, входят в повседневную жизнь граждан и становятся достаточно сильным инструментом воздействия на общественное мнение. СМИ, наконец, начинают играть роль, которая принадлежит им по праву, - транслировать информацию, размышлять и побуждать к размышлению читателя.

В последнее десятилетие XX в. венесуэльские СМИ становятся особенно влиятельными. Общественные опросы, проводившиеся в 90-х годах прошлого столетия, показали, что институтами, которым рядовой венесуэлец доверял больше всего, стали католическая церковь, вооруженные силы и средства массовой информации. В то время как наименьшее доверие у населения вызывали политические партии, синдикаты, суды и бизнесмены.

Политические партии перестали быть единственным источником информации. Когда они лишились инструментов для проникновения в массы и массовое сознание, их место постепенно

и непреклонно начали занимать СМИ, в особенности печатные издания, которые ежедневно представляли сводку актуальных событий и новостей. Ни одна новость не обходила стороной СМИ, что означало гибель партий как источников информации.

СМИ в Венесуэле обладали таким влиянием, что многие политики и общественные деятели видели в них настоящую угрозу демократии, потому как, по их мнению, инструменты для формирования общественного мнения концентрировались в руках трёх или четырёх богатых людей, которые могут превратиться в настоящих диктаторов, если не ограничить их власть и влияние.

Таким образом, эти люди являются более влиятельными, чем политики и президенты стран, так как они обладают самым ценным активом любой демократии – информацией. Испанский ученый, писатель и журналист Игнасио Рамонет говорил:

«Para ellos, el poder político es el tercer poder; primero está el poder económico, luego el poder mediático, y cuando se tienen ambos, como el caso de Silvio Berlusconi en Italia, el poder político no es más que una formalidad»

«Для них власть политическая находится на третьем месте. На первом месте находится экономическая власть, далее следует власть медийная, и когда они обладают этими двумя, как в случае с Сильвио Берлускони в Италии, власть политическая является лишь формальностью» (Díaz, 2004, с.118).

Образ «врага» и «друга» Венесуэлы в СМИ

Для анализа категорий «друг» и «враг» обратимся к отрывку из работы Карла Шмитта «Понятие политического», в которой немецкий философ и правовед утверждал:

«Определить понятие политического можно, лишь обнаружив и установив специфически политические категории... Специфически политическое различие, к которому можно свести политические действия и мотивы, – это различие друга и врага. Оно дает определение понятия через критерий, а не через исчерпывающую дефиницию или сообщение его содержания. Поскольку это различие невыводимо из иных критериев, такое различие применительно к политическому аналогично относительно самостоятельным критериям других противоположностей: доброму и злему в моральном, прекрасному и безобразному в эстетическом и т. д... Смысл различия друга и

*врага состоит в том, чтобы обозначить высшую степень интенсивности соединения или разделения, ассоциации или диссоциации; это различие может существовать теоретически и практически независимо от того, используются ли одновременно все эти моральные, эстетические, экономические или иные различия. Не нужно, чтобы политический враг был морально зол, не нужно, чтобы он был эстетически безобразен, не должен он непременно оказаться хозяйственным конкурентом, а может быть, даже окажется и выгодно вести с ним дела. Он есть именно **иной, чужой**, и для существования его довольно и того, что он в особенно интенсивном смысле **есть нечто иное и чуждое**, так что в экстремальном случае возможны конфликты с ним, которые не могут быть разрешены ни предпринятым заранее установлением всеобщих норм, ни приговором "непричастного" и потому "беспристрастного" третьего» (Шмитт, 2016, с.301).*

Развивая идею Шмитта о враге как «ином, чужом», рассмотрим современную политическую обстановку в Венесуэле. В настоящее время в стране наблюдается двоевластие – в Венесуэле действуют два президента и два правительства. Официальным президентом остается Николас Мадуро, тогда как Хуан Гуайдо является временным президентом страны. 23 января 2019 г., спустя две недели после того, как Мадуро был избран на второй срок правления, председатель Национальной ассамблеи Хуан Гуайдо, в том числе в знак несогласия с результатами президентских выборов, объявил себя исполняющим обязанности президента страны. Ряд крупных стран Латинской Америки, также недовольных итогами прошедших выборов в Венесуэле, поддержал Гуайдо и признал его временным главой страны. Явную поддержку Гуайдо оказывают и соседи из Северной Америки – США и Канада. Таким образом, в современной Венесуэле нет единого врага или друга: страна разделена на два лагеря (сторонников Мадуро и тех, кто оказывает поддержку Хуану Гуайдо), и у каждого из них свое представление о добре и зле, друзьях и врагах, своих и чужих.

Если рассматривать Венесуэлу и её официального лидера как одно целое, как это делает сам президент Мадуро, можно утверждать, что враги Николаса Мадуро являются врагами всего

венесуэльского народа. В статье *Los amigos y enemigos de Nicolás Maduro / Друзья и враги Николаса Мадуро* (здесь и далее перевод наш – Т.У.), опубликованной на новостном портале *MSN Noticias* 12 мая 2020 г., представлен список «врагов» и «друзей» нынешнего президента Венесуэлы. Стоит отметить, что согласно автору статьи, врагов у Николаса Мадуро намного больше, чем друзей. Так, среди противников официального лидера Венесуэлы находится самопровозглашенный президент страны Хуан Гуайдо. Подчеркнем, что что несмотря на то, что более 50 стран признали правительство Гуайдо легитимным, Вооруженные силы Венесуэлы в своем большинстве остаются верными Мадуро и его окружению.

Главным политическим врагом Мадуро был назван Дональд Трамп, одним из первых в январе 2019 г. признавший самопровозглашенного президента Хуана Гуайдо. Конфликт между Трампом и Мадуро начался в 2017 г., когда после вступления в должность президента страны Трамп назвал венесуэльского лидера «диктатором» и «марионеткой Кубы». Американский лидер не переставал всячески противостоять Мадуро, в частности обвинив его в обороте наркотиков и предложив за его захват 15 миллионов долларов.

В статье под названием «*Dictador*», «*títtere*» e «*ilegítimo*»: *a pesar de estos calificativos de Trump a Maduro, el presidente de EE.UU. dice que no descarta reunirse con él / «Диктатор», «марионетка» и «незаконный»*: несмотря на эти слова, произносимые Трампом в адрес Мадуро, президент США заявляет, что не исключает возможности проведения с ним встречи, вышедшей на интернет-портале *CNN en Español* 22 июня 2020 г., приводятся слова Дональда Трампа, произнесенные во время его выступления в Конгрессе США 4 февраля 2020 г.:

«Estados Unidos está encabezando una coalición diplomática de 59 naciones contra el dictador socialista de Venezuela, Nicolás Maduro (...) Maduro es un gobernante ilegítimo, un tirano que martiriza a su pueblo, pero la tiranía de Maduro va a ser destruída»

«США возглавляют дипломатическую коалицию из 59 стран, выступающих против венесуэльского диктатора-социалиста Николаса Мадуро (...) Мадуро является незаконным правителем страны, тираном, который мучает свой народ, однако его

тирания будет уничтожена» (CNN en Español).

Позже в своей речи американский лидер упомянул Хуана Гуайдо, которого назвал *«hombre muy valiente que lleva con él las esperanzas, sueños y aspiraciones de todos los venezolanos / очень отважным человеком, который несет в себе надежды, мечты и стремления всего венесуэльского народа» (CNN en Español).*

Среди врагов Мадуро есть и лидеры самых влиятельных европейских стран. Так, председатель Правительства Испании Педро Санчес открыто называет Мадуро **«тираном»**. Президент Франции Эммануэль Макрон также выступает против **«диктатуры Мадуро»** и оказывает поддержку Хуану Гуайдо. Немецкий канцлер Ангела Меркель в одном из своих обращений заявила:

«Juan Guaidó es la persona con la que hablamos y esperamos de él que inicie un proceso electoral lo antes posible»

«Хуан Гуайдо является тем человеком, с кем мы ведем беседу, и мы надеемся, что он запустит избирательный процесс в самое ближайшее время» (MSN Noticias).

За период своего правления Николас Мадуро нажил немало врагов на родном южноамериканском континенте. Среди них колумбийский президент Иван Дукэ, обвиняющий Мадуро в оказании поддержки колумбийским террористам, а также президент Перу Мартин Вискаarra, запретивший въезд в страну Мадуро и его семье, после чего Дональд Трамп поблагодарил перуанского лидера за «поддержку венесуэльской демократии и свободы в регионе». Еще одним южноамериканским лидером из числа «врагов» главы Венесуэлы стал эквадорский лидер Ленин Морено, открыто назвавший политический режим Мадуро **«диктатурой геноцида и голода»** и обвинивший венесуэльского президента в попытке государственного переворота в Эквадоре. Статья эквадорской цифровой газеты *Primicias*, опубликованная 25 сентября 2019 г. по итогам Саммита Америк, начинается со слов эквадорского лидера, произнесенных во время встречи глав государств западного полушария:

«A corto plazo entendemos que esa dictadura va a terminar; que ha sido una dictadura genocida, hambreadora, protectora de corruptos, protectora de criminales, protectora de terroristas (...) El pueblo venezolano tiene que volver a encaminarse por el sendero de la

democracia»

*«В ближайшем будущем мы увидим, что этой диктатуре настанет конец. Что это была **диктатура геноцида и голода**. Диктатура, которая **защищала коррупционеров, преступников, террористов** (...) Венесуэльский народ должен вернуться на тропу демократии» (Primicias).*

Одним из самых ярых противников венесуэльского лидера является президент Бразилии Жаир Болсонару, который в ходе своих выступлений не исключал возможность военного вторжения на территорию Венесуэлы для освобождения страны от «**тирана**», заявив:

«No podemos dejar que Venezuela se transforme en una nueva Cuba o hasta en una Corea del Norte»

«Мы не можем позволить, чтобы Венесуэла превратилась в новую Кубу или - что ещё хуже - Северную Корею» (MSN Noticias).

Политику Мадуро не поддерживает и молодой президент Сальвадора Найиб Букеле, вступивший в открытую конфронтацию с Мадуро и написавший ему в *Twitter* следующее сообщение:

«Más respeto Sr. @NicolasMaduro, habla de un presidente electo democráticamente, a diferencia suya. Contrario a usted, 9 de cada 10 personas aprueban mi gobierno. Y en El Salvador, sin estar sobre mares de petróleo, un rollo de papel higiénico no nos cuesta el salario de un mes»

«Проявите больше уважения, Господин @NicolasMaduro. Вы говорите о президенте, избранном, в отличие от Вас, демократическим путём. 9 из 10 человек признают меня в качестве президента, чего нельзя сказать о Вас. В Сальвадоре нет морей нефти, однако рулон туалетной бумаги у нас не стоит, как месячная заработная плата» (MSN Noticias).

Примечательно, что у президента Венесуэлы много недоброжелателей и внутри страны. Одним из главных врагов Мадуро является католическая церковь, которая в июле 2019 г. в ходе обращения на Конференции католических епископов потребовала отставки Мадуро:

«Venezuela clama a gritos un cambio de rumbo. Ese cambio exige la salida de quien ejerce el poder de forma ilegítima y la elección en el menor tiempo posible de un nuevo presidente»

*«Венесуэла во весь голос **просит перемен**. Эти перемены возможны только с уходом человека, который правит страной **незаконно**, а также выбором нового президента страны в самые кратчайшие сроки»* (MSN Noticias).

Несмотря на большое количество врагов, венесуэльский лидер поддерживает дружеские отношения, основанные на взаимных интересах, с президентами других стран. Одним из самых влиятельных из их числа является Владимир Путин. В последние годы Венесуэла стала одним из основных закупщиков российского оружия. Помимо этого, Россия является крупным кредитором Венесуэлы.

Так, президент Турции Реджеп Эрдоган стал одним из немногих мировых лидеров, не признавших правительство Гуайдо. Турецкий лидер открыто поддержал Мадуро, заявив:

«Maduro, hermano, mantente firme. Turquía está contigo»

*«**Брат** Мадуро, будь силен. Турция вместе с тобой»* (MSN Noticias).

Николас Мадуро поддерживает дружественные отношения и с президентом Китая Си Цзиньпином, которого лично поздравил с днем рождения через социальную сеть *Twitter*, написав:

«En nombre del pueblo venezolano, envío un abrazo de hermandad y gratitud a nuestro amigo, Xi Jinping, en su cumpleaños»

*«От имени всего венесуэльского народа **по-братски обнимаю** и выражаю свою благодарность нашему другу Си Цзиньпину в его день рождения»* (MSN Noticias).

Одним из немногочисленных друзей Мадуро из Нового Света является президент Кубы Мигель Диас-Канель, в июле 2019 г. лично прибывший с визитом в Каракас в поддержку венесуэльского лидера. Также одним из давних друзей Венесуэлы является бывший президент Боливии Эво Моралес, который выступает вместе с Мадуро против политики США в южноамериканском регионе. Президент Никарагуа Даниэль Ортега был одним из немногих мировых лидеров, кто не только выступил против Хуана Гуайдо, но и поздравил Мадуро с переизбранием на пост президента страны.

Однако не все журналисты и общественные деятели придерживаются подобных взглядов относительно «врагов» и «друзей» Венесуэлы и Николаса Мадуро в частности.

Так, в статье *Cuba, Rusia y China: enemigos de Venezuela / Куба, Россия и Китай: враги Венесуэлы*, опубликованной венесуэльской издательской компанией *El Nacional* 22 февраля 2020 г., автор критикует Николаса Мадуро, его приближенных и «друзей» - глав Кубы, России и Китая - в том, что они ведут страну к падению в пропасть, действуя каждый в своих интересах и не беспокоясь о судьбе венесуэльского народа.

Автор называет Венесуэлу и ее лидера «одной из дополнительных фигур в геополитических шахматах». Он пишет:

«Rusia y China se sumaron a la ruta del apuntalamiento del régimen por diversas razones, pero con el objetivo político subyacente de utilizar a nuestro país como una pieza adicional de un ajedrez geopolítico. Ello desde luego no descarta, sino que incluye intereses de índole económica, enlazados con la obtención de petróleo y otros materiales estratégicos»

«Россия и Китай по различным причинам также встали на путь поддержки режима, однако с основной политической целью – использовать нашу страну в качестве одной из дополнительных фигур в геополитических шахматах. Таким образом, это не исключает, а напротив подразумевает экономические интересы, связанные с получением топлива и других стратегически важных материалов» (El Nacional, Opinión).

В то же время журналист Эль Насьоналя видит президента Трампа единственным лицом, искренне заинтересованным в достижении лучшей жизни для жителей Венесуэлы, называя его **«настоящим другом Венесуэлы»**.

«Estados Unidos es un gran poder con sus propios compromisos geopolíticos, y lo que ocurre en América Latina en general y Venezuela en particular es de su incumbencia. Ahora bien, nos resulta evidente que Washington ha hecho su juego con el propósito, entre otros, de restablecer en nuestro país una democracia decente, y además con genuina preocupación por la tragedia humanitaria que afecta a los venezolanos. Durante esta etapa tan lamentable y a la vez desafiante de nuestra historia, tenemos en el presidente Donald Trump y su gobierno a verdaderos amigos de Venezuela, y no comprenderlo así constituiría un imperdonable error»

«Соединенные Штаты являются мировой державой со своими геополитическими целями, и то, что происходит в Латинской

*Америке и в Венесуэле в частности, является делом рук США. Тем не менее, мы видим, что Вашингтон выстроил свою стратегию в том числе с намерением восстановить в нашей стране настоящую демократию, а также с искренним переживанием за человеческую трагедию венесуэльского народа. На протяжении этого столь печального и порой полного вызовов периода нашей истории президент Трамп и его правительство были **настоящими друзьями Венесуэлы**. Воспринимать это иначе было бы неппростительной ошибкой» (El Nacional, Opinión).*

Рассуждая на тему благополучия Венесуэлы и ее жителей, автор продолжает приводить параллели между политикой США и «врагов Венесуэлы», открыто называя президентов России, Китая и Кубы «диктаторами своих стран», а сами государства – «тоталитарными».

«Cualquier juicio acerca del presente tiene que reconocer el obvio contraste entre la política depredadora de Cuba, Rusia y China con relación a Venezuela, y la línea política de Washington. Los señores Castro, Putin y Xi, dictadores de sus países, usan a Venezuela en función de intereses y metas dentro de las que no ocupa espacio alguno el bienestar de nuestro pueblo, y mucho menos el logro de una existencia libre y democrática. Se trata de Estados totalitarios, entregados a una estrategia internacional exclusivamente alimentada por la ambición de poder. Castro, Putin y Xi no buscan salidas civilizadas al drama venezolano, sino redoblar su respaldo a un régimen que destruye nuestra sociedad y que se aferra a los apoyos externos como única opción de sobrevivencia»

*«Всякий, кто судит о настоящей ситуации, должен ясно представлять очевидное различие между хищнической политикой Кубы, России и Китая по отношению к Венесуэле и политическим путем США. Президенты Кастро, Путин и Си, **диктаторы своих стран**, используют Венесуэлу в своих целях и интересах, среди которых нет места для благополучия нашего народа, не говоря о свободном и демократическом существовании. Речь идет о **тоталитарных государствах**, международная стратегия которых обуславливается лишь стремлением к власти. Кастро, Путин и Си не ищут цивилизованного выхода для Венесуэлы из сложившейся обстановки, а лишь увеличивают поддержку режиму, который разрушает наше общество и держится за*

внешнюю помощь как за единственный способ выживания» (El Nacional, Opinión).

Согласно автору, Николас Мадуро и его политические «друзья» ведут страну по ошибочному пути, подвергая риску весь венесуэльский народ:

«Nicolás Maduro y sus aliados están actuando con suprema irresponsabilidad hacia nuestro pueblo y su destino(...)Maduro, Castro, Putin y Xi adelantan sus pasos con creciente ceguera. ¿Se dan cuenta los militares venezolanos de que están literalmente jugando con fuego?»

«Николас Мадуро и его приближенные относятся с наивысшей безответственностью к нашему народу и его судьбе (...) Мадуро, Кастро, Путин и Си действуют все в большем ослеплении. Понимают ли венесуэльские военные, что в буквальном смысле играют с огнём?» (El Nacional, Opinión).

Стоит обратить внимание на такую характеристику оппонентов и врагов, как *ceguera*. Определение тех, кто придерживается иных идей, чем автор высказывания, как **слепых**, характерно для религиозной риторики, которая описывает приверженность к иным религиям как проявление «слепоты». В политическом дискурсе это также является очень успешным приемом манипуляции, поскольку говорящий как бы выражает сожаление по поводу проблем со зрением, от которых страдают его враги, становясь тем самым на более высокую позицию, что происходит достаточно элегантно и незаметно.

Среди соотечественников Мадуро немало тех, кто открыто называет его марионеткой в руках мировых держав. Несомненно, Россия, Китай и США преследуют свои интересы в регионе, и для достижения своих целей каждая из этих стран стремится использовать все имеющиеся возможности, в том числе путем поддержания дружеских отношений с теми или иными политическими лидерами.

В этой связи кажется очень любопытной и нетривиальной позиция венесуэльского экономиста и предпринимателя Педро Кармоны, представленная в статье *Cuba, Rusia y China, el poder oculto de Maduro / Куба, Россия и Китай – скрытая сила Мадуро*. Отдельный интерес вызывает сам заголовок статьи. Автор называет Кубу, Россию и Китай не врагами Венесуэлы и её народа,

не «хозяевами» страны, а скрытой силой её президента, своего рода козырем в рукаве, и таким образом предлагает взглянуть на ситуацию под другим углом.

Так, Педро Кармона в ходе интервью с колумбийским журналистом Плинио Апулео Мендосой, отвечая на вопрос «*Кто стоит за политическим хаосом в Венесуэле?*», говорит:

«El régimen trata de afianzarse en el poder con todo. En el escenario venezolano confluyen muchas manos que ya tienen alguna significación geopolítica y estratégica: Cuba, que ha sido tácticamente la dueña del país; Rusia, China, Irán, el mundo islámico, el Foro de São Paulo, el crimen organizado y la guerrilla colombiana. Ocho actores presentes en el escenario venezolano. Obviamente, muy interesados en tener allí su pivote, su punto de penetración y de acción en el continente americano. El régimen, entre tanto, actúa con puño de hierro persiguiendo a la oposición, deteniendo a los opositores, inhabilitando o llevando al exilio forzosamente a muchos líderes políticos, levantando la inmunidad de parlamentarios y, desde luego, provocando un éxodo»

«Политический режим пытается укрепить свои позиции за счёт множества вещей. В случае с Венесуэлой существует немало игроков, которые уже имеют определенное геополитическое или стратегическое влияние: Куба, которая была хозяйкой страны, определяя тактику Венесуэлы; Россия, Китай, Иран, исламский мир, Форум Сан-Паулу, организованная преступность и колумбийские гериллы. Восемь действующих лиц на венесуэльской сцене. Очевидно, они крайне заинтересованы в том, чтобы иметь свои рычаги давления, точку проникновения на американский континент. Режим тем временем держит всё вокруг в ежовых рукавицах, преследуя оппозицию, арестовывая оппозиционеров, обезвреживая или насильно вытесняя из страны многих политических лидеров, способствует ещё большей неприкосновенности парламентариев и тем самым провоцирует бегство жителей из страны» (El Tiempo).

Продолжая рассуждение на тему «друзей» Венесуэлы и их стратегических целей, Педро Кармона вспоминает цитату о Кубе бывшего президента Венесуэлы Уго Чавеса, произнесенную во время одного из выступлений и демонстрирующую близкую связь между двумя государствами, которая продолжается и по сей день:

«Cuba y Venezuela somos un solo país con dos presidentes; estamos fusionados en un solo proceso y un solo objetivo»

«Куба и Венесуэла являются одной страной с двумя президентами. Мы соединены одним процессом и одной целью» (El Tiempo).

Помимо этого, в ходе интервью с Мендосой венесуэльский общественный деятель делится своими мыслями о мотивах, по которым мировые державы поддерживают государственный режим Венесуэлы и, в частности, Николаса Мадуро.

«China es, hoy en día, un país que tiene vocación de potencia. Está invirtiendo en África, Asia y América Latina. Está desarrollando proyectos muy audaces como el de la Ruta de la Seda, que va a significar inversiones billonarias en sesenta países, asegurándose el suministro de materias primas, de commodities que necesita para su desarrollo interno. Lo que pienso es que Estados Unidos, en su política de privilegiar el desarrollo hacia adentro y aislarse un poco, le está cediendo espacios gratuitos a China. La presencia de China en Venezuela es importante no solo en el papel de acreedor, sino también en las inversiones en el sector energético que está haciendo. Rusia ve que Venezuela es la cabeza de puente perfecta en Suramérica, le vende armas, quiere hacerle la contra a los Estados Unidos de manera importante, y la prueba es que en estos días ha estado el canciller de Rusia en Caracas para equilibrar las cargas de la gira por Europa y Norteamérica de Juan Guaidó»

«На сегодняшний день Китай является страной, которая носит статус державы. Она инвестирует в Африку, Азию и Латинскую Америку. Китай развивает очень смелые проекты, такие, как Шелковый путь, который подразумевает миллиардные инвестиции в шестьдесят стран мира и обеспечивает импорт сырья и товаров, необходимых для внутреннего развития страны. Я думаю, что США, отдавая предпочтение в своей политике развитию внутри страны и немного отстраняясь от других стран, уступают бесплатные площади Китаю. Присутствие Китая в Венесуэле важно не только в качестве кредитора, но также в качестве инвестора в энергетический сектор. Россия видит, что Венесуэла является идеальным плацдармом на территории Южной Америки, продает ей оружие, хочет сделать важный шаг в противостоянии с Соединенными Штатами.

Доказательством этому является то, что в эти дни Министр иностранных дел России посетил Каракас с целью уравновесить чашу весов после турне Хуана Гуайдо по Европе и Северной Америке» (El Tiempo).

Средства создания образа «врага» и «друга» в прессе Венесуэлы

Таким образом, в рассмотренных контекстах в рамках политической категории «враг» наиболее яркими средствами экспрессивности являются эпитеты с негативной коннотацией (*actuando con suprema irresponsabilidad/ относятся с наивысшей безответственностью, ilegítimo/незаконный*), оценочная лексика (*dictador/диктатор, tirano/тиран, títere/марионетка*), ирония, угрозы и требования. Конструируется яркий образ всеобщего врага страны – в случае с Мадуро это США, европейские державы, ряд стран Латинской Америки, а также венесуэльские лидеры оппозиции. Однако с точки зрения противников Мадуро и сторонников Гуайдо и демократии, врагами страны являются сам Мадуро и его режим, Куба, Китай и Россия, поддерживающие политику нынешнего президента страны, но преследующие при этом свои цели, а не благополучие венесуэльского народа. С образом Мадуро связаны такие слова и словосочетания, как *títere/марионетка, cambios/перемены, terrorismo/терроризм, tiranía/тирания, irresponsabilidad/безответственность, corruptos/коррупционеры, criminales/преступники, dictadura genocida, hambreadora/диктатура геноцида и голода*. Также примечательно «огрубление» речи как характерная черта современного политического дискурса. Политические лидеры создают образы «врагов» путем использования резких и сугубо субъективных выражений. В рамках конструирования образа «друга» наиболее часто встречаются такие слова, как *hermano/брат, hermandad/братство* и *abrazo/ объятие*.

Выводы

В результате проведенного исследования можно заключить, что СМИ в современном виде являются мощным и действенным инструментом создания и репрезентации образа «врага» и «друга». Примечательно написание авторами статей кричащих заголовков, которые порой являются более интригующими, чем основной

текст статьи. Достаточно заметной тенденцией является огрубление речи политиков, которое становится еще более актуальным во время словесных перепалок в социальной сети *Twitter*.

Образ «врага» и «друга» в большей степени формируется самими политиками (и зачастую они используют СМИ как платформу для критики личных врагов, а не врагов народа, который они представляют), в то время как задачей журналистов является проведение грамотной и расчетливой PR-кампании того или иного скандального и неоднозначного выступления политического деятеля.

Кроме того, отличительной чертой современного медиадискурса является его открытый и прямой характер, что особенно подчеркивает использование самыми влиятельными политическими лидерами уничижительных слов и выражений в адрес своих политических врагов.

Литература

1. Бальзак О. Монография о парижской прессе // Знамя. № 5. 1997. С. 145-169.
2. Галинская Т.Н. Понятие медиаобраз и проблема его реконструкции в современной лингвистике // Вестник ОГУ. Теория языка. Лингвистика текста. №11 (160). 2013. С. 91-94.
3. Глушкова Т.С., Зайцева О.А. Медиаобраз как инструмент создания территориального имиджа: когнитивный аспект // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Раздел 1. Филологические науки. 2017. С. 50-57.
4. Малюга Е.Н., Мадиян Е.И. Метафорическая репрезентация событий в американском новостном медиадискурсе // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2021. № 2 (50). С. 17-28.
5. Шмитт К. Понятие Политического, СПб.: НАУКА, 2016. С. 280-408.
6. Bermúdez E.A., Chesnokova O. Antroponimia venezolana como parte del espacio cultorológico e histórico de Venezuela // Anuario del Centro científico-educativo de investigaciones latinoamericanas de la Universidad Rusa de la Amistad de los pueblos. Moscú: URAP, 2015. Pp. 137–153.

7. Chesnokova, O. S., Radović, M., & Akhrenov, A. V. The role of toponymic periphrasis in developing professional competence in learning Spanish // *Training, Language and Culture*. 2020. №4(1). Pp. 66-74. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-1-66-74
8. Díaz R. E. El poder de los medios: Un recorrido a saltos por sus relaciones con el poder político // *Quórum Académico*. Vol. 1, Nº.1. 2004. Pp. 110-123.
9. Malyuga E.N., Orlova S.N. *Linguistic Pragmatics of Intercultural Professional and Business Communication*. Cham: Springer International Publishing AG, 2018.

References

- Balzak, H. (1997). Monografija o parizskoj presse [Monograph on the Paris Press]. *Znamja*, 5, 145-169.
- Bermúdez, E.A., & Chesnokova, O. (2015). Antroponimia venezolana como parte del espacio cultorológico e histórico de Venezuela. In *Anuario del Centro científico-educativo de investigaciones latinoamericanas de la Universidad Rusa de la Amistad de los pueblos*, (pp. 137–153). Moscú: URAP.
- Chesnokova, O. S., Radović, M., & Akhrenov, A. V. (2020). The role of toponymic periphrasis in developing professional competence in learning Spanish. *Training, Language and Culture*, 4(1), 66-74. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-1-66-74
- Díaz, R.E. (2004). El poder de los medios: Un recorrido a saltos por sus relaciones con el poder político [The Power of the Media: Leaping Through Relations with Political Power]. *Quórum Académico*, 1(1), 110-123.
- Galinskaja, T.N. (2013). Ponjatje mediaobraz i problema ego rekonstrukcii v sovremennoj lingvistike [Media image and the problem of its reconstruction in modern linguistics]. *Vestnik OGU. Teorija jazyka. Lingvistika teksta*, 11 (160), 91-94.
- Glushkova, T.S., & Zajceva, O.A. (2017). Mediaobraz kak instrument sozdaniya territorial'nogo imidzha: kognitivnyj aspekt [Media image as a tool of territory image creation: cognitive aspect]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovanija. Issue 1. Filologicheskie nauki*, 50-57.
- Malyuga, E.N., & Orlova, S.N. (2018). *Linguistic Pragmatics of Intercultural Professional and Business Communication*. Cham:

Springer.

- Malyuga, E.N., & Madinyan, E.I. (2021). Metaphorical Representation of Events in American News Media Discourse [Metaforicheskaia reprezentacija sobytij v amerikanskom novostnom mediadiskurse]. *Modern linguistic and methodical-didactic research*, 2 (50), 17-28.
- Shmitt, K. (2016). Ponjatie Politicheskogo [The Concept of the Political], (pp. 280-408). SPb.: NAUKA.

УДК 378

<https://doi.org/10.25076/vpl.42.05>

Д.М. Хучбарова

К.Г. Девятникова

**Военная академия Ракетных войск стратегического
назначения
им. Петра Великого**

ВЛИЯНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ НА ГОТОВНОСТЬ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННО-УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В течение последних десятилетий у военных специалистов нашей страны увеличился интерес к исследовательской работе в рамках своей специальности и возможности достаточно открыто беседовать на военные темы на конгрессах, конференциях, круглых столах и т.п. в нашей стране. Поэтому актуальным становится вопрос владения и готовности осуществлять самостоятельную работу по иностранному языку военными специалистами в пределах своей специальности. Для этого в преподавании используются разные подходы, методы и приемы. Авторы данной статьи рассматривают метод проектной работы как ведущий метод формирования настоящей готовности курсантов военно-учебных учреждений. Цель исследования заключается в выявлении и повышении уровня развития компетенций курсантов в рамках применения проектного обучения в высших военно-учебных заведениях, а также оценке готовности курсантов к ведению самостоятельной работы. Для отслеживания результатов исследования используется диагностический тест-опросник. В

ходе эксперимента обучаемые были активно вовлечены во все виды проектной работы, получали необходимые консультации преподавателей, проводили информационный поиск, научные исследования, занимались обработкой результатов самостоятельной деятельности и саморефлексией. Данная работа доказывает состоятельность и эффективность проектной деятельности на занятиях по иностранному языку при адекватном применении необходимых средств обучения. Авторы формулируют методические и практические рекомендации и приводят наглядные примеры внедрения проектного метода в военно-учебных учреждениях.

Ключевые слова: проектный метод, межпредметные связи, готовность к самостоятельной работе, профессионально-ориентированное обучение, военно-учебные учреждения, планирование проектной деятельности, педагог-фасилитатор

UDC 378

<https://doi.org/10.25076/vpl.42.05>

D.M. Khuchbarova

K.G. Devyatnikova

**Military Academy of Strategic Rocket Troops
named after Peter the Great**

THE IMPACT OF PROJECT METHOD ON READINESS FOR SELF-DIRECT WORK ON FOREIGN LANGUAGE IN MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Over the last decades military specialists of our country have a great opportunity to conduct research and to speak on military topics at psychological congresses, conferences, workshops, etc. in our country. That's why proficiency in a foreign language within military professions is actual. Various approaches, methods and techniques are used in teaching including the principle of inter-discipline relations. The authors of this article consider the method of project work as the leading method of forming the readiness of cadets of military educational institutions. The purpose of the study is to identify and improve the level of development of cadets' competencies within the framework of project-based education in higher military educational

institutions, as well as to assess the readiness of cadets to conduct self-directed work. A test questionnaire is used to track the results of the study. During the experiment, the trainees were actively involved in all types of project work, received the necessary consultations from teachers, carried out information search, scientific research, were engaged in the processing of the results of independent activities and self-reflection. This work proves the consistency and effectiveness of project activities in foreign language classes with the adequate use of the necessary teaching tools. The authors formulate methodological and practical recommendations and provide the examples of the implementation of the project method in military educational institutions.

Key words: project method, interdisciplinary connections, readiness for self-directed work, professionally-oriented education, military educational institutions, planning of project work, teacher-facilitator

Введение

На сегодняшний день стало очевидным, что целью образования в высших учебных заведениях является создание благоприятных условий для формирования универсальных умений и навыков самостоятельной работы и ключевых компетенций у обучающихся, а также развитие личной ответственности за выполненную исследовательскую работу. Данные положения обуславливают *актуальность исследования* метода проектного обучения в ВУЗе. Область настоящего исследования является недостаточно изученной, о чем говорит слабая методическая подготовка преподавателей по проектному обучению. Проектное обучение используется редко как в школах, так и высших учебных заведениях.

Объектом исследования является процесс обучения курсантов в высших военных учебных заведениях.

Предмет исследования включает в себя технологию проектного обучения в высших военных учебных заведениях.

Целью данного исследования является выявление и повышение уровня развития компетенций курсантов в рамках применения проектного обучения в высших военно-учебных заведениях, а также оценка готовности курсантов к ведению самостоятельной

работы.

Для реализации данной цели, авторы статьи разработали следующие *задачи исследования*: изучить методы и технологии проектного обучения в высших военно-учебных заведениях; описать методики использования проектного обучения в условиях реализации ФГОС третьего поколения; проанализировать особенности обучения курсантов данному виду учебной деятельности; разработать этапы проектного обучения курсантов; изучить влияния обучения проектной методикой на формирование основных компетенций курсантов; оценить уровни самоорганизации курсантов до и после проведения экспериментальной проектной деятельности; определить влияние проектного метода на формирование готовности обучающихся к самостоятельной работе по иностранному языку.

Научные труды С.Н. Поздняк, Л.Л. Розановой, Ю.О. Стекановой, А.В. Хуторского, Н.Ф. Яковлевой, А.С. Обухова, К.Н. Поливановой, Л.Л. Розанова, А.Ш.Габдуллиной, Ю.С. Беленковой и др. составляют *методологическую основу* данного исследования. В своих работах они раскрыли сущность и содержание метода проекта как педагогической технологии, а также подтвердили необходимость применения данного вида учебной деятельности в условиях современного образования.

Методической базой исследования является тест-опросник А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой «Диагностика особенностей самоорганизации». Данный тест-опросник позволил оценить динамику готовности к самостоятельной работе курсантов академии.

Роль проектного метода в процессе обучения иностранным языкам

Традиционные представления об обучении иностранным языкам в виде формирования ключевых умений и навыков у обучающихся претерпели кардинальные изменения в наше время. Современные преподаватели отказываются от традиционных методов обучения, ограничивающих самоопределение и самореализацию обучающихся и все больше нацеленных на пассивное усвоение учебного материала без практического применения (Malyuga, Sibul, & Tomalin, 2019). Целью современного обучения является развитие новых типов мышления

у обучающихся, что ведет к формированию инициативных, творческих личностей, обладающих необходимыми компетенциями и способностями в определенной сфере. Современные исследователи подчеркивают необходимость изменений в методике высшего образования в целом.

В последнее время, новые технологии и методы обучения гарантируют высокую мотивацию и заинтересованность обучающихся в учебном процессе и формировании необходимых навыков (Malyuga, Vetrinskaya, & Krouglov, 2019). Помимо проектного обучения, все чаще стали применяться и другие новые методы обучения, а именно: метод критического мышления, метод модульного обучения, метод игровых и коммуникационных технологий, метод проблемного обучения. Проектный метод, в частности, получил широкое распространение в современном обучении. Метод проектного обучения фокусируется на познавательных способностях обучающегося, его способности и умении формировать свои знания в единую систему, а также на умении ориентироваться в современном информационном пространстве благодаря критическому мышлению и развитию своего видения мира. Метод проектов включает в себя систему учебно-познавательных приемов для решения тех или иных задач с последующей презентацией результатов своего исследования. Данный метод предполагает самостоятельную деятельность обучающихся (индивидуальную, парную, групповую) в течение заданного времени и включает применение исследовательских и проблемных методов, не ограничивающих свободу действий. Обучающихся привлекает возможность раскрыть свой творческий потенциал и увидеть результаты своей исследовательской работы, которые в дальнейшем будут представлены аудитории и оценены по достоинству. Для метода проектов важен не столько конечный результат исследовательской работы, сколько сам процесс обучения и приобретения знаний, что приводит к развитию умения у обучающихся адаптироваться и самостоятельно принимать решения в современном мире.

В рамках обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях авторы статьи подчеркивают актуальность применения проектного метода обучения, ввиду изменений и роста популярности в сфере международных отношений, что в свою

очередь привело к увеличению роли английского языка для неанглоязычных стран. Знание английского языка – это способ добиться успеха как в карьере, так и в повседневной жизни. Знание иностранного языка является реальной необходимостью и обязательным условием для успешной карьеры. Практика показывает, что в профессиональном мире нужен квалифицированный человек, знающий несколько языков. Это необходимо для социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса. Данный процесс способствует повышению статуса иностранного языка как основного предмета. Однако на сегодняшний день необходимо получать не только теоретические знания, но и развивать умение воспринимать и воспроизводить информацию и навыки самостоятельной работы.

Метод проектов привлек внимание и русских педагогов, развитие которого также пришлось на начало 20-го века. Группа педагогов под руководством Шацкого С.Т. активно использовала проектные методы в преподавании еще в 1905 году. На сегодняшний день метод проектов претерпел некоторые изменения, основной задачей которого является доказать важность данного вида обучения в учебной практике. В России в начале XX века проектный метод получил свое развитие благодаря исследованиям П.П. Блонского, П.Ф. Каптерева, С.Т. Шацкого, нацеленных на развитие индивидуальных качеств обучающегося. Однако неполная изученность данного метода и отсутствие методических разработок и учебных материалов привели к ограниченному использованию в конкретной области знаний, несмотря на довольно широкое распространение метода в тот период в школьном образовании. В дальнейшем проектный метод все более был нацелен на область политики, что отразилось на методах воспитания обучающихся. Данное положение подтверждает факт запрета использования метода проектов в СССР в 1930-х годах и увеличение роли преподавателя в учебном процессе, наряду с постепенным развитием дифференцированного подхода к обучению. В отличие от СССР, в США данный метод обучения используется достаточно широко, что предполагает использование языковой практики на высоком уровне. За рубежом были разработаны целые методологические образовательные комплексы, нацеленные на применение метода проектов на

занятиях, подразумевающих выполнение проектных заданий после прохождения определенной темы (Dewey, 1916; Kilpatrick, 1923).

Что касается применения проектного метода в высших военных учебных заведениях в России, хотелось бы подчеркнуть несостоятельность применения метода, недоработку учебно-методических материалов и отсутствие условий для его реализации, ввиду специфичности работы в военных организациях (речь идет об ограничении использования новых технологий). Данный метод не получил должного внимания и уровня разработки, по мнению авторов, ввиду отсутствия специальных навыков и необходимого уровня подготовки у преподавателей, несмотря на наличие некоторых учебно-методических комплексов, разработанных российскими исследователями. Непонимание новой роли преподавателя в учебном процессе, подразумевающей все большую самостоятельность обучающихся, ведет к нерациональному использованию данного метода в обучении. Преподаватель, на данный момент, играет роль «тьютора», «фасилитатора» (от англ. «facilitate» — «упрощать», «содействовать», «устранять трудности», «облегчать процесс»). Фасилитатор управляет работой на занятии как режиссер спектаклем. Он следит за тем, чтобы обучающийся умел четко изъяснять свои мысли и доводы и умел заинтересовать аудиторию, которая может оценить результат его исследовательской работы.

Что касается работы в военной академии, то в число задач преподавателей по иностранному языку входит активизация деятельности каждого обучающегося и создание условий для их творческой реализации в процессе обучения. Благодаря использованию современных информационных технологий, все большее количество обучающихся заинтересовано в учебном процессе и изучении не только профильных предметов, но и иностранных языков, предполагающих расширение возможностей исследования, ввиду использования иностранных источников в конкретной области знаний. Мотивация к обучению, расширение образовательных границ, индивидуализация процесса обучения и нацеленность на обучающегося являются ключевыми преимуществами использования современных информационных технологий на занятиях.

Метод проектов, согласно получаемым результатам, относится

к продуктивным образовательным технологиям, способствующим становлению и развитию самостоятельной работы обучающихся (Малюга, 2016). Для обеспечения приоритетности проектного метода Н.Ф. Коряковцева предлагает рассматривать процесс обучения иностранному языку как целостную, системную деятельность учащихся в образовательной среде, построенной на принципе личностного развития обучающихся, четком определении роли обучающегося в собственной деятельности (Коряковцева, 2010). Целостность и системность процесса обучения является характеризующим компонентом содержания обучения иностранным языкам, тогда как образовательная среда, ориентированная на развитие самостоятельной продуктивной работы обучающихся – фактором целеполагания и выборов методов, приемов и технологий обучения иностранным языкам. В таком случае, при планировании самостоятельной деятельности обучающихся необходимо, в первую очередь, пересмотреть взаимоотношения преподавателя и обучающихся и выстроить их согласно модели субъект-субъект. В традиционной системе отношений, преподаватель и обучающийся выступают объектом и субъектом образовательной системы. Однако при смене ориентира обучения на развитие самостоятельности у обучающихся необходимо ввести преподавателя в статус субъекта обучения. Преподаватель-субъект не ставит перед обучающимися обязательства, не навязывает способы и методы работы, не контролирует каждый этап самостоятельной деятельности. Преподаватель-субъект предоставляет обучающимся некую свободу выбора направления познавательного процесса, находится не в центре иерархии образовательной среды, а ближе на периферии, зачастую выполняя роль наблюдателя, куратора, советчика. Будет ошибочным чрезмерно нивелировать роль преподавателя в учебном процессе и предоставлять обучающимся полную свободу выбора деятельности. Тактичность и профессионализм преподавателя в данном случае играют первостепенную роль. В системе отношений субъект-субъект преподаватель:

- моделирует ситуацию выбора, заранее предвосхищая возможное развитие ситуации;

- аккуратно и методично направляет обучающегося к принятию релевантных решений;
- помогает в процессе планирования проектной деятельности;
- задает параметры подбора справочной литературы;
- консультирует обучающегося по мере появления затруднений на этапе анализа и синтеза,
- ассистирует проведению экспериментального и репрезентативного этапов,
- предоставляет отзыв и напоминает обучающемуся о проведении само рефлексии по результатам проекта.

Организованная подобным образом проектная деятельность позволяет обучающимся выступать в роли авторов и руководителей, тем самым, повышая уровень творческого потенциала и культуру общения. Обучающиеся приобретают навыки поиска нужных источников информации, их анализа и синтеза, что способствует расширению кругозора и развитию творческого и критического мышления обучающихся.

Творческий или креативный компонент проектного метода в военно-учебных учреждениях проистекает, прежде всего, из междисциплинарного характера изучения иностранного языка и спецификой образовательного учреждения. В образовательных учреждениях данного типа наблюдается некоторый сдвиг компетентностной парадигмы изучения иностранных языков от коммуникативно-деятельностного подхода к профессионально-ориентированному продуктивному подходу (Габдуллина, 2020). Согласно универсальным компетенциям и индикаторам компетенций, установленных в качестве квалификационных требований ФГОС ВО третьего поколения военно-профессиональная подготовка выпускников программ бакалавриата, специалитета и магистратуры по иностранному языку должна быть направлена, в первую очередь, на формирование готовности к обработке, анализу, систематизации, редактированию имеющейся информации на иностранном языке по определенной военной специальности, а также на создание на основе критически отобранной информации новых знаний с дальнейшим применением и развитием в профессиональной

научно-исследовательской и практической деятельности. Причем акцент подготовки по иностранному языку смещается в сторону последнего, продуктивного аспекта. Задачей преподавателей в таком случае становится формирование готовности к осуществлению продуктивной деятельности с использованием иностранного языка: проектирование неординарных учебно-практических задач, интродукция эвристических методов деятельности, допущение двойственности и размытости ценностей, высокая эмпатия и гибкость мышления.

Таким образом, у обучающихся формируются следующие навыки и умения, что оправдывает использование данного метода при обучении:

- умение пользоваться современными компьютерными технологиями;
- способность излагать свои идеи и мысли;
- умение ориентироваться в интернет пространстве для нахождения необходимой информации;
- умение анализировать информацию и выделять основные моменты;
- умение творчески мыслить и критически подходить к решению вопроса;
- практическое применение полученных знаний по своей специальности в определенной сфере.

Метод проектов используется при обучении иностранному языку в военной академии в рамках рабочей программы учебно-методических материалов дисциплины. Использование данного метода при обучении иностранному языку способствует более эффективному овладению обучающимися иноязычных профессионально-ориентированных компетенций.

В настоящее время, ввиду сложившихся проблем в обучении, актуальна интенсивная подготовка будущих специалистов к межкультурной коммуникации, что позволяет обучающимся профессионально взаимодействовать с иноязычным коллегой с последующей возможностью сотрудничества в решении актуальных задач. На данный момент, педагоги учитывают не только общие, но и профессиональные цели и задачи обучения в образовательном процессе. При подготовке курсантов к профессиональному общению с иноязычными партнерами,

преподаватели понимают необходимость обучения не только общению на иностранном языке, но и формированию умений употреблять научную терминологию по своей специальности.

Метод проектов является одним из эффективных средств развития личности курсанта, способствуя получению жизненного опыта, определению ценностей и норм. Работа над проектом подразумевает самостоятельную подготовку курсантов, изучение материалов по специальности, применение полученных знаний на практике, что ведет к мотивации изучения не только профильных предметов, но и иностранных языков. Данный метод реализуется в процессе межличностного взаимодействия и формирования навыков и умений межкультурной коммуникации у обучающихся в ходе выполнения проектных работ.

Условия реализации метода проекта и его этапы

Выбор проекта определяется коммуникативной задачей обучающегося. Цели и задачи определяют ход работы обучающегося. Согласно типу проекта, обучающийся определяет методы исследования, структуру исследовательской работы, находит соответствующие источники информации (литературу) и решает в какой форме предоставить отчет о ходе исследований. В настоящее время известны следующие виды проектов:

1. Групповой проект-исследование проводится группой и каждый обучающийся изучает определенную проблему, вопрос, тему;

2. Мини-проект – исследование проходит в форме интервьюирования;

3. Индивидуальный проект-исследование работу обучающегося с актуальной темой, в которой он заинтересован и предполагает работать в будущем.

4. Монопроект. Под монопроектом мы понимаем тип проектной деятельности, основанный на групповой или индивидуальной форме работы, имеющий целью анализ литературы определенного типа (словари, или статьи, или интернет-сайты), направленный на решение конкретной учебно-практической задачи.

Монопроекты несут мотивационную и закрепляющую функции в изучении иностранных языков, в то же время оставляя некий простор для творческой деятельности. Выполняя функцию

внутреннего стимулирования самоорганизации (Карамбиров, 2014). Монопроекты являются отличным средством развития самостоятельной продуктивной деятельности обучающихся.

Метод проектов является игровым методом по своей сути, результат которого достигается благодаря сплоченной групповой работе, предполагающей последующее выступление с презентацией результатов перед аудиторией. В ходе данного исследования курсанты развивают речевую компетентность, являющуюся одной из самых важных в изучении языка. В результате, проектная деятельность дает возможность подбирать задания и темы в соответствии с индивидуальностью и их интересами, способствуя при этом повышению коммуникативных навыков курсантов (Полат, 2020).

В процессе подготовки к проекту курсанты знакомятся с особенностями поведения в конкретной коммуникативной ситуации, приобретая при этом опыт выступления перед публикой, формируют умение выражать свою точку зрения по актуальной теме, изучают новые лексические и грамматические единицы и применяют новые языковые клише в своей речи.

Преподаватели кафедры иностранных языков учитывают основные требования метода проектов в обучении курсантов, указанные в специальной литературе. Перечислим некоторые из них:

- Практическая часть – полученные навыки и умения значимы для дальнейшей учебной деятельности курсантов и связаны с более углубленным изучением профильных предметов. Практическая часть реализуется путем выполнения докладов на интересные темы, стенгазет, видеофильмов, фотоальбомов и проведения конференций по заданной тематике. Данный аспект связан с потребностями курсантов в реализации своих идей и замыслов, детальном изучении источников литературы на иностранном языке.

- Нацеленность на самостоятельную подготовку курсантов к выполнению проекта по заданной теме. Курсанты самостоятельно определяют цели и задачи, занимаются составлением плана реализации проектной работы;

- Реализация межпредметных связей между иностранным языком и профильными предметами по специальности;

- Сосредоточенность на формировании готовности к продуктивной и самостоятельной практической деятельности. На данном этапе синтезированный материал подвергается критическому переосмыслению со стороны обучающихся, активизируется эвристическая деятельность обучающихся. Здесь прослеживается связь между теоретическим материалом и практикой, т.к. курсанты применяют полученные знания из иностранных источников на практике.

Темы проектов связаны с теоретическими и практическими заданиями предмета по военной специальности. Реализация проектов также требует объединения знаний и умений из других областей знаний. Авторы статьи хотят также отметить, что систематическое выполнение курсантами проектов и подготовка презентаций с последующей защитой гарантирует формирование навыков и умений, необходимых для установления связи между знаниями по иностранному языку и специальностью. В ходе изучения иностранного языка курсанты формируют иноязычную профессиональную компетентность. В последующем, став специалистами в определенной сфере, курсанты готовы применить лингвострановедческие и научные знания по профессиональным предметам на практике, т.е. в иноязычной профессиональной коммуникации. Как выяснилось в ходе реализации данного проектного метода, курсанты осознают необходимость применения знаний из других предметов и применяют их в новой ситуации. В ходе работы происходит преодоление психологического барьера, что также является не маловажным в процессе обучения

Формирование готовности к самостоятельной работе

Уточним содержание понятия готовности к самоорганизации. Придерживаясь точки зрения Н.А. Заенутдиновой, считаем, что готовностью к самоорганизации является интенция, способность и решимость обучающегося упорядоченно и систематично организовывать сознательную и самостоятельную деятельность. Профессионально-ориентированная учебная деятельность обучающегося направлена на формирование готовности к самостоятельной продуктивной деятельности: самоорганизацию, саморазвитие и самоконтроль. Именно поэтому среди задач подготовки выпускников военно-учебных учреждений

необходимо отметить отслеживание уровня развития данной готовности. Ю.С. Беленкова (2016) выделяет четыре компонента метакогнитивных способностей обучающегося как активного участника субъектно-субъектных отношений: когнитивно-деятельностный, креативный, компонент профессиональной направленности и метакогнитивный. Критерием метакогнитивного компонента является знание и эксплуатация стратегий самостоятельной учебной деятельности на этапах планирования, целеполагания, самоконтроля и оценки результатов деятельности.

1. Формирование у обучающегося готовности к самостоятельной работе является природно-мотивированным процессом. Обучающийся как индивид стремится к обретению свободы, к открытому и целостному взаимодействию с окружающей действительностью, к развитию своих способностей и поиску смысла происходящих явлений, к проявлению себя как личности и обретению более высоких статусных ролей в социуме. Исходя из этого, обучающийся обладает внутренней мотивацией к организации самостоятельной работы, следовательно, некий уровень готовности к проведению работы данного типа у обучающегося заложен изначально и является его биологической особенностью. У некоторых он более высокий (что показывают результаты эмпирических исследований работы), у других – низкий. Чем ниже изначальный уровень готовности к самостоятельной деятельности, тем дольше процесс интеграции обучающихся в данный тип работы и тем больше своеобразной «мягкой силы» требуется со стороны преподавателя (Сосновский, 2012; Цигулева, 2014).

В свою очередь, преподаватель тщательно прогнозирует, разрабатывает и контролирует процесс проведения проектных исследований, выявляет сильные и слабые стороны участников проектов. Данный вид деятельности со стороны преподавателя описан М.В. Резуновой и О.А. Овчинниковой как «управляемая самостоятельная работа студента» (Резунова, Овчинникова, 2017). Преподаватель проводит четкий мониторинг и оказывает необходимую помощь при выполнении проектных работ. Однако, в последнее время компетентностная методика склоняется к тому, что преподавателю отводится место на внешнем круге – периферии процесса образования. Решающая же роль в

проведении управляемой самостоятельной работы отводится обучающимся. За ними должен оставаться выбор предполагаемой темы исследования из поля собственных научных интересов, планирование своей работы, подбор справочного материала, применение необходимых методологий и методов исследования, систематизация и представление полученных результатов. Преподаватель, со своей стороны курирует деятельность обучающегося: подсказывает, направляет и корректирует, не изменяя интересам обучающегося, а контролируя научную состоятельность проекта. Обучающийся методом проб и ошибок самостоятельно осуществляет отбор релевантных источников, знакомится с различными методами исследования, несет ответственность за полученные результаты. Данная модель обучения пусть и покажется идеализированной, однако, при должной подготовке со стороны преподавателя вполне осуществимой. Примером такой подготовки являются следующие действия преподавателя: знакомство с доверительными источниками поиска научной литературы, объяснение методов исследования с демонстрацией непосредственного применения, освещение этапов планирования и организации самостоятельной деятельности, призыв к постоянной саморефлексии и критическому осмыслению результатов проектного исследования и т.д.

Проектная методика направлена на организацию подобного вида деятельности, где обучающийся наиболее самостоятельно применяет и отрабатывает полученные знания на практике. Одним из результатов данного исследования является доказательство эффективности проектного метода в формировании готовности обучающихся к самостоятельной работе по иностранному языку.

Методы исследования

Исследование роли проектного метода в формировании готовности обучающихся академии к самостоятельной работе по иностранному языку проводилось на основе теста-опросника А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой «Диагностика особенностей самоорганизации» (Милорадова, 2005, с.308-309). Данный тест-опросник состоит из 39 утверждений и шести бальной шкалы ответов, где -3 - «полностью не согласен», -2 – «не согласен частично», -1 «скорее не согласен, чем согласен», +1 – «скорее

согласен, чем не согласен», +2 – «согласен частично», +3 – «полностью согласен». Диагностический аспект опросника представлен шестью компонентными шкалами: целеполагание (ЦП), анализ ситуации (АС), планирования (ПЛ), самоконтроля (СК), коррекции (КОР) и волевых усилий (ВУ). Каждая шкала отражает уровень сформированности соответствующего навыка, в частности. «Сырые» баллы по шкалам преобразуются в стандартизированные баллы (стены) от 1 до 10. Среднеарифметическое по компонентным шкалам образует интегральный коэффициент уровня самоорганизации (СО), имеющего градацию низкий (1-2 стена), ниже среднего (3-4), средний (5-6), выше среднего (7-8), высокий (9-10).

Результаты и обсуждение

Для исследования были отобраны две фокус-группы (ФГ-1 и ФГ-2) по 10 человек (курсанты 1-4 курсов), и одна контрольная группа (КГ), группы подбирались комплементарно по уровню успеваемости. Исследование проводилось в два этапа: констатирующий и формирующий. На констатирующем этапе (сентябрь 2020 года) в трех группах были проведено тестирование для диагностики текущего уровня самоорганизации учебной деятельности. Далее курсанты фокус-групп в течение трех месяцев активно участвовали в подготовке проектных работ. На формирующем этапе (ноябрь-декабрь 2020 года) среди двух фокус-групп и одной контрольной группы тестирование было проведено повторно с целью отслеживания динамики развития.

Изначально были подсчитаны средние показатели по каждой из шкал для выявления проблемных компонентов самостоятельной работы и суммарный средний коэффициент уровня изначальной самоорганизации обучающихся. Диагностика проблем представлена в таблице 1.

Таблица 1. Диагностика проблем при самостоятельной работе обучающихся

Группа	Ц		А		П		С		КО		В		С	
	П	С	Л	К	Р	У	О	У	О	У	О	У	О	
ФГ-1	4,4	3,8	2,7	2,8	3,6	4,2	3,6							
ФГ-2	4,6	3,6	2,9	2,6	3,5	3,6	3,5							
КГ	4,5	3,6	2,9	2,2	3,5	4,0	3,5							

Согласно диагностике на констатирующем этапе был отмечен уровень самоорганизации ниже среднего, что присуще обучающимся лингвистических специальностей. Прогнозировалось возникновение проблем на этапе планирования самостоятельной деятельности и самоконтроля. Исходя из этого, разработке планирования проектных исследований было решено уделить больше внеаудиторного времени.

Из четырех видов проектов самым сложным представляется групповой проект-исследование. В группе необходимо четкое планирование, распределение и координация общей самостоятельной работы, именно поэтому курированию групповой формы проекта было уделено отдельное внимание.

Групповой проект-исследование

В качестве примера группового проекта-исследования можно привести межпредметную работу над проектами курсантов 4 курса в составе 5 человек факультета «Автоматизированных систем управления и робототехнических комплексов», обучающихся по направлению подготовки «Тепло- и электрообеспечение специальных систем и объектов» и межпредметные связи дисциплин «Иностранный язык» и «Тепломеханическая часть электростанций специальных объектов».

Работа над проектом проходила поэтапно, этапы были представлены в виде отдельных проектных заданий. Название проекта: «Состояние теплоэнергетики в России. (State of heat and power engineering in Russia)». Целью данного проекта является то, что курсанты изучают основы общей энергетики, технологию производства электроэнергии на тепловых, атомных и гидроэлектростанциях, включая нетрадиционные и возобновляемые источники электро-энергии; топливные элементы, электрохимические установки, их энергетический потенциал, принципы и методы практического использования; принципы построения и основное оборудование тепловых, атомных и гидравлических электростанций; теоретические основы процессов преобразования энергии в различных энергоустановках; основы теории электромеханического преобразования энергии и физические основы работы электрических машин; виды электрических машин и их основные характеристики. Курсанты

владеют представлением об основных направлениях и перспективах развития электрических машин и трансформаторов на объектах военной энергетики; представлением об основах организации монтажа, ремонта, наладки и испытаний электрических машин и трансформаторов в повседневных и боевых условиях.

Они проводят технико-экономический анализ различных типов энергоустановок, анализ и оценку технологических схем основных типов энергоустановок и их базовых показателей; применяют, эксплуатируют и производят выбор электрических аппаратов, машин, электрического привода специальных объектов.

Проектная работа курсантов проходила поэтапно:

1. Курсанты определили и развили тему исследования; сюда входит изучение лексики, грамматических конструкций, прослушивание и чтение текстов по теме, активизация материала в лексико-грамматических упражнениях. Целью проекта было проведение исследований или самостоятельный анализ литературы по данной проблеме, а также опрос участников эксперимента, развитие навыков проведения эксперимента. Курсанты обозначили проблему и ставили исследовательские задачи для её решения.

2. Участники проектной методики также обсудили тему проекта, что включало поиск ответов на проблемные вопросы. В ходе работы определялись методы исследования и источники информации, обрабатывалась полученная информация.

3. На данном этапе обучающиеся разработали план проекта. Курсанты работали самостоятельно, без привлечения помощи преподавателя.

4. На четвертом этапе участники распределили задачи, роли каждого из них, что подразумевало формирование творческих групп, распределение задач между участниками учебной группы. На данном этапе курсанты также работали без участия преподавателя. Команда поделилась на микрогруппы, участники определили и распределили между собой задачи и роли. Преподаватель помогал правильно сформулировать задачи, учитывая при этом личностно-ориентированный подход.

5. В дальнейшем курсанты занялись поиском дополнительной информации: поиск и подбор материала в различных источниках,

использование аутентичных материалов (не менее 1) для большей достоверности данных. Проводился опрос респондентов, фиксировались полученные результаты. Курсанты определили окончательный список литературы для выполнения проекта.

6. Проектирование проекта в Power Point.

7. Презентация и диспут по теме проекта. Презентация проекта проходила на занятии в виде видефильма, презентации и докладов участников.

8. На завершающем этапе, участники обсудили проект и подвели итоги своей исследовательской работы, применяя при этом метод рефлексии. Был представлен краткий анализ тезисов. После презентации проекта последовала продолжительная дискуссия, которая проводилась в соответствии с планом занятия, одобренным главным методистом учебного центра. В задачи работы оппонентов (курсантов, не участвовавших в создании проекта) входили вопросы и риторический анализ выступления.

Задачей руководителя проекта являлось индивидуальное и групповое консультирование участников проекта, мотивация деятельности курсантов, подведение итогов занятия и анализ проведенной работы.

Применение проектного метода и его реализация на занятиях по иностранному языку было обосновано фактом возможности развития коммуникативной компетенции и формирования устойчивой мотивации к изучению английского языка.

Интересные задания на актуальные темы создали все условия для успешного изучения языка, так как курсанты были полностью вовлечены в учебный процесс. При этом в данном образовательном процессе участвовали не только участники проекта, но и вся группа, т.к. предполагалось дальнейшее обсуждение проекта и вопросно-ответная работа по теме. Каждый курсант имел возможность задать интересующий вопрос участнику проекта и высказать свою точку зрения по результатам проведенной работы. Но авторы статьи, однако, ни в коей мере не предполагают, что проектный должен реализовываться отдельно от всех других методов обучения. Достижение высокого уровня знаний, наряду с положительными результатами проведенных исследований, возможно лишь в сочетании со всеми педагогическими методами и приемами. В ходе работы, авторы

отметили активность, увлеченность, оригинальность подачи и оформления исследуемого материала учебной группой.

Авторы статьи также определили следующие требования к формулировке тем проектов по дисциплинам «иностранный язык» и «тепломеханическая часть электростанций специальных объектов»:

1. Необходимость отражения содержания учебной дисциплины в теме проектной работы.

2. Установление связи темы проектов с темой дипломной работы курсантов. Данный проект выполняется курсантами на последнем курсе обучения в военной академии. Материал проекта должен быть включён в содержание дипломной работы. Данный принцип предполагал повышение уровня учебной мотивации курсантов при работе над проектом.

3. Необходимость определения тем проектов совместно с преподавателем. Темы проектов свободные, но окончательно формулировались вместе с преподавателями по иностранному языку и по специальности.

Ниже представлены примерные темы проектов по учебной дисциплине «Тепломеханическая часть электростанций специальных объектов», которые могут быть использованы на занятиях по иностранному языку:

- Электроэнергетическая отрасль и окружающая среда. (Electric power industry and environment).
- Воздействие на окружающую среду тепловых электростанций. (Ecological environmental impact of thermal power plant).
- Тепловая электроцентраль, работающая на отходах. (Waste-to-energy cogeneration plant).
- Экологически безопасная технология. (Environmentally benign technology).
- Влияние теплоэнергетики на экологию. (Ecological problems of heat and power engineering).
- Состояние теплоэнергетики в России. State of heat and power engineering in Russia.
- Перспективы развития теплоэнергетики. (Development perspectives of heat and power engineering).

- Недостатки цикла Карно. (Disadvantages of Carno cycle).
- Парогазовая электростанция в России. (Usage of cogeneration plants in Russia).
- Экономия энергоресурсов в отопительной системе. (Energy saving in heating system).
- Работа вспомогательных систем в переходном режиме при частичной нагрузке. (Operation of auxiliary systems in the transitional regime and in part-load efficiency).

Изучение учебной дисциплины «Тепломеханическая часть электростанций специальных объектов» имеет большое значение для профессионального становления и профессионального роста курсантов в будущем. Как уже говорилось выше, изучение иностранного языка и применение проектной методики способствуют формированию как профессиональных, так и личностных качеств курсантов. Данный фактор является решающим условием их профессионального становления и реализации будущей профессиональной деятельности.

Следующим по степени сложности является проведение индивидуальных проектов, так изначальные показатели самоконтроля обучающихся низкие.

Индивидуальный проект-исследование

Индивидуальный проект-исследование направлен на непосредственно самостоятельную продуктивную деятельность обучающихся, отвечающую всем требованиям профессионально-ориентированного подхода к содержанию обучения. Индивидуальные проекты отвечали всем требованиям и выполнялись согласно этапам групповых проектов. Преимуществом индивидуальных проектов являлась узкоспециализированная ориентированность. Курсантам было предложено провести исследование по конкретной теме: или касающейся выпускной дипломной работы, или являющейся предметом научного интереса обучающихся. Результаты проекта необходимо было представить в виде устного выступления на иностранном языке с презентацией в рамках внутриакадемической конференции «Современные тенденции технологий вооружения». В программу конференции вошли 16 докладов, подготовленных курсантами 2-4 года обучения. Интересным опытом в организации данной конференции стало учреждение секции геополитики, что

несколько выходило за рамки тематики конференции, однако было предложено самими курсантами, что показало высокий уровень заинтересованности в выполнении индивидуальных проектов.

Более простыми в выполнении оказались мини и монопроекты, благодаря своему небольшому объему, привычной последовательности планирования самостоятельной деятельности, конкретике ожидаемых результатов.

Мини-проект

С целью реализации мини-проектов курсанты выполняли роли репортеров общеакадемической ежемесячной газеты «Эрудит». В тематических секциях «Академия лицах», «Страничка культуры», «Новости науки» обучающиеся публиковали в виде статей объемом 500-700 слов интервью с заслуженными преподавателями академии, опросники общественного мнения, результаты соревнований, конкурсов и олимпиад.

Монопроект

Стоит отметить, что главным отличием монопроекта от индивидуального проекта-исследования является работа с определенным типом литературы или источников по конкретной тематике. В рамках данного исследования курсанты 1 года обучения выполняли монопроекты и презентовали его как зачетный материал блока интегрированных занятий по русскому и английскому языкам. Курсантам было предложено составить различные подборки выражений на иностранном языке по определенной тематике. Ниже приведен фрагмент из словаря идиоматических выражений, связанных с распорядком дня курсанта (таблица 2). В полной версии словаря содержится 450 идиоматических выражений. Монопроект выполнялся индивидуально, консультантами выступали преподаватель русского и преподаватель английского языков.

Таблица 2. Фрагмент словаря идиоматических выражений «Распорядок дня курсанта»

Этап дня	Идиоматические выражения
Завтрак	He that will thrive, must rise at five – Рано встанешь, больше успеешь/Кто рано встает, тому бог подает – букв.: Кто хочет преуспевать, тот вставать должен в пять

	<p>Make hay while the sun shines – Куй железо, пока горячо/ Коси коса, пока роса – букв.: Коси сено, пока солнышко светит</p>
Утреннее информирование	<p>A knowing old bird - Стреляный воробей - букв.: Знающая старая птица</p> <p>As regular as clockwork - По расписанию/Без сбоев - букв.: Регулярный, как часовой механизм</p>
Учебные занятия	<p>A cat may look at a king - Не святые горшки обжигают - букв.: Кошка может смотреть на короля</p> <p>Follow the river and you'll get to the sea - По нитке до клубка дойдешь – букв.: Иди вдоль реки — к морю выйдешь</p> <p>There is no royal road to geometry - К геометрии легкого пути нет - букв.: К геометрии легкого пути нет</p>
Обед	<p>After dinner sit (или sleep) a while after supper walk a mile – После обеда полежи, после ужина походи – букв.: После обеда посиди (или поспи) немного, после ужина с милою пройдишь</p> <p>Take/catch/have forty winks – Немного вздремнуть –букв.: Возьми/лови/имей сорок подмигиваний</p>
Подготовка к занятиям	<p>Back to the salt mines – Вновь за работу, за учебу – букв.: Назад в соляные копи</p> <p>Beat the clock – Сделать работу вовремя – букв.: Успеть что-то сделать до того, как кончится время</p> <p>Discretion is the greater part of valour - Поспешешь, людей насмешешь- букв.: Осторожность — лучшая часть отваги</p>
Подведение итогов дня	<p>A bad workman blames his tools - Плохому танцору ноги мешают - букв.: Плохой работник винит в неудачах свой инструмент</p> <p>Dot your i's and cross your t's- Расставить точки над «и» - букв.: Поставь точки над i и перечеркни t</p>

	Rest on one's laurels - Почить на лаврах - букв.: Почить на лаврах
Военно-политическая, спортивно-массовая работа	Keep your eye on a ball - Держи руку на пульсе - букв.: Держи глаз на мяче/ не спускай глаз с мяча Oaks may fall when reeds stand the storm - Мал, да удал – букв.: Буря валит дубы, а тростник может устоять.
Уход за вооружением и военной техникой	Forewarned – forearmed – A danger foreseen is half avoided - Опасайся бед, пока их нет - букв.: Предвидеть опасность — уже наполовину ее избежать Old birds are not caught with chaff - Стреляного воробья на мякине не проведешь - букв.: Старых птиц на мякину не поймаешь
Ужин	Bare as a bone - Хоть шаром покати - букв.: Голо как кость Beggars can't be choosers - Не до жиру быть бы живу - букв.: Беднякам выбирать не приходится
Время для личных потребностей (вечернее)	A bed of roses - Не жизнь, а малина - букв.: Ложе из роз Feel blue - Чувствовать тоску - букв.: Чувствовать синий
Сдача зачетов и экзаменов	Elvis has left the building - Это конец - букв.: Элвис покидает здание Hope is a good breakfast, but a bad supper – Надежда умирает последней – букв.: Надежда - хороший завтрак, но плохой ужин

С позиции качественного анализа материала словаря идиом стоит отметить креативный подход в выборке пословиц и выражений, привнесение курсантом личностного отношения к тому или иному этапу жизни в военной академии (нап., радость свободному времени – a bed of roses, или страх перед сдачей зачетов – Elvis has left the building).

Курсанты фокус-групп были активно вовлечены во все виды проектной работы, получали необходимые консультации

преподавателей, проводили информационный поиск, научные исследования, занимались обработкой результатов самостоятельной деятельности и саморефлексией. На формирующем этапе исследования тест-опросник выявил улучшение уровня самоорганизации обучающихся (таблица 3).

Таблица 3. Проверка уровня самоорганизации обучающихся

Группа	ЦП	АС	ПЛ	СК	КОР	ВУ	СО
ФГ-1	6,1	4,9	5,2	4,4	5,7	6,4	5,5
ФГ-2	5,8	4,5	4,9	4,2	5,2	6,5	5,2
КГ	4,4	3,8	3,0	2,3	3,4	4,2	4,1

Уровень самоорганизации контрольной группы вырос на 0,6 за три месяца обучения, однако не превысил порог ниже среднего, тогда как уровень обеих фокус-групп, участвовавших в проектной деятельности, повысился до среднего. Показатели прироста коэффициента самоорганизации у фокус-групп в три раза выше, чем у контрольной группы (1,9 и 1,7 соответственно). Положительная и прогрессирующая динамика доказывает эффективность проектного метода в формировании готовности к самостоятельной работе по иностранному языку обучающихся военных специальностей.

Заключение

В заключение авторы статьи хотят подчеркнуть важность проектного обучения курсантов, предполагающей, в свою очередь, усвоение современной методологии в исследовательской работе, реализации потребности дальнейшего самопознания, формирование творческого и критического мышления, развитие творческого потенциала обучающихся. Проектная деятельность подразумевает самостоятельную работу курсантов высших военных учебных заведений, являясь одной из множества видов исследовательских работ. Таким образом, учебная деятельность приобретает творческий и исследовательский характер.

Стоит отметить, что использование проектной методики обучения не только совершенствует коммуникативные умения обучающихся, но также формирует методическую компетенцию у преподавателя.

Практический опыт авторов статьи и анализ основных

направлений и проблем современного образования доказывает состоятельность и эффективность проектной деятельности на занятиях по иностранному языку, предоставляющих широкие возможности развития личности по определенной специальности при адекватном применении необходимых средств обучения. Авторы хотят подчеркнуть важность развития методической компетенции современного педагога и необходимость совершенствования современных педагогических технологий на основе имеющегося классического образования. Преимуществом групповой работы над проектом является, на наш взгляд, развитие профессионально значимых качеств личности курсантов: культуры общения, толерантности к представителям другой культуры, становления эмоционального интеллекта.

Необходимость постоянного совершенствования системы образования обусловлена, как мы видим, социальными переменами. Необходимость повышения качества знаний диктуется современным обществом. Современный преподаватель должен не только совершенствовать умения и навыки обучающихся, но и использовать новые технологии и методы работы, ведущих к развитию творческого потенциала и развитию навыков владения языковыми средствами. Реализация проектной методики ведет к повышению мотивации к изучению иностранного языка и применения полученных знаний в дальнейшем. Широкие возможности использования иностранного языка в своей работе подразумевают участие в научных зарубежных конференциях и международных форумах. Курсанты развивают при этом навыки переноса и применения знаний в новой ситуации. Метод проектов будет всегда востребован в высших учебных заведениях, и не только в военных. Доказанный высокий уровень эффективности метода и мотивации обучающихся, а также повышение их творческого потенциала делает данный метод востребованным в наше время.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Продуктивная деятельность обучающегося является основным фактором профессионально-ориентированного учебного процесса по иностранному языку.
2. Роль преподавателя важна, но, в отличие от традиционного

обучения, где преподаватель управляет процессом, определяет деятельность и содержание обучения, в проектной методике он, прежде всего, выполняет функцию координации и поддержки.

3. Курсанты несут ответственность за свою деятельность, максимально самостоятельно выполняя проект от стадии планирования до презентации и практической реализации.

4. Формировании готовности обучающихся к продуктивной и самостоятельной практической деятельности является главной методической задачей преподавателя. Эффективным походом в данном случае является метод проектов.

Литература

1. Беленкова Ю.С. Технология формирования метапознавательных навыков как средство повышения эффективности самостоятельной работы студентов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 8 (2-2). С. 134-138.
2. Блохин А. Л. Проектный метод как технология, ориентированная на учащегося. Ростов-на-Дону: Кубанский педагогический университет, 2005.
3. Габдуллина А.Ш. Принципы профессионально-ориентированного иноязычного обучения на базе продуктивного подхода в неязыковых вузах // Концепт. 2020. № 6. С. 16-27.
4. Карамбиров В. А. Внешние и внутренние факторы формирования готовности студентов к самоорганизации в процессе самостоятельной работы в вузе // Теория и практика общественного развития. 2014. № 7. С. 62-65.
5. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010.
6. Малюга Е.Н. Метод проектов в обучении профессиональной коммуникации на иностранном языке в рамках MOOK // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 4. С. 119-126.
7. Милорадова Н. Г. Психология и педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2005.

8. Полат Е. С. Проектные уроки иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 10-15.
9. Резунова М.В., Овчинникова О.А. Самостоятельная работа студента при изучении иностранных языков как эффективное средство развития личности будущего специалиста // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. 2017. № 5 (63). С. 68-73.
10. Сосновский Б. А. Психология: учебник для педагогических вузов. М.: Юрайт, 2012.
11. Цигулева, О. В. Иностранные языки как инструмент развития профессиональной мобильности будущего специалиста // Международный журнал междисциплинарной мысли. 2014. № 4 (2). Режим доступа: www.UniversityPublications.net (дата обращения 15.05.2021)
12. Dewey J. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. N. Y.: Macmillan, 1916.
13. Kilpatrick W.H. Source book in the philosophy of education. N. Y.: The Macmillan company, 1923.
14. Malyuga E., Sibul V., Tomalin B. Project Method and ICT Opportunities of Distance Learning // MJLTM. 2019. №9 (6). Режим доступа: <http://mjltm.org/article-1-529-en.html> (дата обращения 21/05/2021)
15. Malyuga E., Vetrinskaya V., Krouglov A. Project-based learning as an instructional tool in teaching ad drafting to students majoring in advertising // ICERI2019 Proceedings. 2019. Pp. 7633-7638. IATED: Seville, Spain.

References

- Belenkova, Yu.S. (2016). Tekhnologiya formirovaniya metapoznavatel'nyh navykov kak sredstvo povysheniya effektivnosti samostoyatel'noj raboty studentov [Technology of formation of metacognitive skills as a means of increasing the effectiveness of independent work of students]. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*, 8 (2-2), 134-138.
- Blohin, A. L. (2005). *Proektnyj metod kak tekhnologiya, orientirovannaya na uchashchegosya [Project method as a student-centered technology]*. Rostov-na-Donu: Kubanskij

- pedagogicheskij universitet.
- Ciguleva, O. V. (2014). Inostrannye yazyki kak instrument razvitiya professional'noj mobil'nosti budushchego specialist [Foreign languages as a tool for the development of professional mobility of a future specialist]. *Mezhdunarodnyj zhurnal mezhdisciplinarnoj mysli*, 4 (2). Mode of access www.UniversityPublications.net (accessed 15.05.2021)
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Gabdullina, A.S.H. (2020). Principy professional'no-orientirovannogo inoyazychnogo obucheniya na baze produktivnogo podhoda v neyazykovykh vuzakh [Principles of professionally oriented foreign language teaching based on a productive approach in non-linguistic universities]. *Koncept*, 6, 16-27. doi: 10.24411/2304-120X-2020-11042
- Karambirov, V. A. (2014). Vneshnie i vnutrennie faktory formirovaniya gotovnosti studentov k samoorganizacii v processe samostoyatel'noj raboty v vuze [External and internal factors of the formation of students' readiness for self-organization in the process of independent work in the university]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 7, 62-65.
- Kilpatrick, W.H. (1923). *Source book in the philosophy of education*. N. Y.: The Macmillan company.
- Koryakovceva, N.F. (2010). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tekhnologii [Theory of teaching foreign languages: productive educational technologies]*: Moscow: Izdatel'skij centr «Akademiya».
- Malyuga, E.N. (2016). The method of projects in teaching foreign language professional communication through MOOC [Metod proektov v obuchenii professional'noi kommunikatsii na inostrannom iazyke v ramkakh MOOC]. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, 4, 119-126.
- Malyuga, E., Sibul, V., Tomalin, B. (2019). Project Method and ICT Opportunities of Distance Learning. *MJLTM*, 9 (6). Mode of access <http://mjltm.org/article-1-529-en.html> (accessed 21/05/2021)
- Malyuga, E., Vetrinskaya, V., & Krouglov, A. (2019). Project-based learning as an instructional tool in teaching ad drafting to students

- majoring in advertising. In: ICERI2019 Proceedings. (pp. pp. 7633-7638). IATED: Seville, Spain.
- Miloradova, N. G. (2005). *Psihologiya i pedagogika [Psychology and pedagogy]*. Moscow: Gardariki.
- Polat, E. S. (2000). *Proektnye uroki inostrannogo yazyka [Project lessons of a foreign language]*. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2, 10-15.
- Rezunova, M.V., Ovchinnikova, O.A. (2017). Samostoyatel'naya rabota studenta pri izuchenii inostrannyh yazykov kak effektivnoe sredstvo razvitiya lichnosti budushchego specialista [Independent work of a student in the study of foreign languages as an effective means of developing the personality of a future specialist]. *Vestnik Bryanskoj gosudarstvennoj sel'skohozyajstvennoj akademii*, 5 (63), 68-73.
- Sosnovskij, B. A. (2012). *Psihologiya: uchebnik dlya pedagogicheskikh vuzov [Psychology: a textbook for pedagogical universities]*. Moscow.